

PORTFOLIO SOM UNDERVISNINGSMATERIAL FÖR KURS I SVENSKA
I GRUNDEXAMEN I BARN- OCH FAMILJARBETE

Pro gradu-avhandling
University of Eastern Finland
Filosofiska fakulteten
Humanistiska avdelningen
Svenska språket
Maj 2010
Marja Anna Esteri Ryhänen

Tiedekunta – Faculty Filosofiska fakulteten		Osasto – School Humanistiska avdelningen	
Tekijät – Author Marja Ryhänen			
Työn nimi – Title Portfolio som undervisningsmaterial för kurs i svenska i grundexamen i barn- och familjearbete			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Svenska	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	6.5.2010
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>	
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Föreliggande pro gradu-avhandling består av ett undervisningsmaterial och en undersökning. Syftet med undersökningen är att ta reda på om man med hjälp av effektiva och motiverande undervisningsmaterial kan förbättra studerandenas kunskaper i svenska och höja deras motivation att studera svenska. Eftersom studerandenas aktiva roll nuförtiden betonas i språkundervisningen är portfolio ett sätt att omsätta detta tankesätt i praktiken.</p> <p>Undervisningsmaterialet som presenteras baserar sig på portfoliomethodik och är avsett för den enda kursen i svenska i grundexamen i barn- och familjearbete. Materialet består av skriftliga portfoliouppgifter och en muntlig portfoliouppgift, men i tidtabellen syns hur lärobokens texter, grammatik och yrkesterminologi kan kombineras med portfolion. Portfoliouppgifterna baserar sig på <i>Europeisk språkportfolio (ESP)</i> och <i>Gemensam europeisk referensram för språk (GER)</i> som är ett relativt nytt verktyg i språkundervisningen. För att kunna jämföra om portfoliomethoden har inverkat på önskat sätt testas informantgruppens kunskaper och motivation först i början av kursen och igen i slutet av kursen. Informanterna i undersökningen är en grupp finskspråkiga studerande (N=19) i grundexamen i barn- och familjearbete i Portaanpää kristliga folkhögskola. Alla informanterna har grundskolebakgrund men annars är gruppen ganska heterogen när det gäller deras kunskaper i svenska.</p> <p>Undersökningen består av två delar: en lingvistisk del som innehåller ett grammatiktest och en uppsats samt en pedagogisk del där informanternas motivation att studera svenska kartläggs med hjälp av ett flervalstest och öppna frågor. I analysen av grammatiktesten och uppsatserna har använts kvalitativa och kvantitativa metoder parallellt. Flervalstesten har analyserats huvudsakligen statistiskt och de öppna frågorna kvalitativt.</p> <p>Av resultaten av grammatiktestet framgår att informanternas kunskaper i svenska har förbättrats lite under kursen fast det inte finns statistiskt signifikanta skillnader mellan början och slutet av kursen. De bästa informanterna verkar ha lärt sig mera under kursen än de svaga informanterna. I uppsatsskrivningen har informanterna lyckats betydligt bättre i slutet av kursen än i början. Resultatet av flervalstestet visar att informanternas motivation har förbättrats under kursen men statistisk signifikans hittades inte. De öppna frågorna avslöjar att läraren, de närmaste människorna och undervisningsarrangemangen är faktorer som kan antingen förbättra eller försämra motivationen. Majoriteten av informanterna anser att deras motivation har förbättrats under kursen.</p> <p>Portfolio som undervisningsmaterial har enligt denna undersökning kunnat verka motivationshöjande och förbättra inlärningsresultaten. Denna tolkning får stöd också av tidigare forskning. Portfolio visar sig vara en välpassande arbetsmetod för svenskundervisningen på andra stadiet. Metoden utvecklar studerandenas ansvarstagande och kombinerar skolkunskaperna med de kunskaper som behövs i arbetslivet.</p>			
<p>Avainsanat – Keywords portfolio, referensram, europeisk språkportfolio</p>			

INNEHÅLL.....	i
TABELLFÖRTECKNING.....	iii
FIGURFÖRTECKNING	iv
1 INLEDNING	1
1.1 Syfte och målsättningar	1
1.2 Arbetets uppläggning.....	3
1.3 Material.....	4
1.3.1 Om undervisningsmaterialet.....	5
1.3.2 Informanter	5
1.3.3 Insamling och beskrivning av undersökningsmaterial	7
1.3.3.1 Grammatiktest och uppsats.....	8
1.3.3.2 Motivationstest	11
1.4 Metod.....	12
1.4.1 Analys av grammatiktest	12
1.4.2 Analys av uppsatser	13
1.4.3 Analys av motivationstest	14
1.5 Tidigare forskning	15
2 OM YRKESUTBILDNINGEN PÅ ANDRA STADIET OCH DESS SPRÅK- UNDERSVISNING.....	17
2.1 Allmänt om grundläggande yrkesutbildning	17
2.2 Språkstudierna i den grundläggande yrkesutbildningen.....	18
2.2.1 Allmänt om språkundervisning	18
2.2.2 Svenskan i grundexamen i barn- och familjearbete	20
3 OM SPRÅKINLÄRNING	21
3.1 Allmänt om påverkande faktorer i språkinläringen	21
3.2 Om motivation.....	21
3.3 Om andraspråksinläring.....	22
4 GEMENSAM EUROPEISK REFERENS RAM FÖR SPRÅK	23
4.1 Referensramens syfte.....	24
4.2 Handlingsorienterad grundsyn.....	25
4.2.1 Generella kompetenser	25
4.2.2 Kommunikativa språkliga kompetenser	26
4.2.3 Språkliga aktiviteter och domäner	27
4.2.4 Uppgifter och strategier	28
4.3 Gemensamma referensnivåer för språkfärdighet.....	28
5 PORTFOLIOMETODIK OCH EUROPEISK SPRÅKPORTFOLIO	30
5.1 Portfolio som arbets- och bedömningsmetod	31
5.1.1 Portfolions funktion.....	31
5.1.2 Portfolio i undervisningen	32
5.2 Europeisk språkportfolio	33
5.2.1 Språkportfolions syfte och principer	34
5.2.2 Språkportfolions olika delar	35

6 UNDERVISNINGSMATERIAL FÖR SVENSKKURSEN I GRUNDEXAMEN I BARN- OCH FAMILJEARBETE.....	36
6.1 Allmänt	36
6.2 Kursens innehåll och tidtabell	37
6.3 Portfolioarbeten	37
6.3.1 Skriftliga uppgifter	38
6.3.2 Muntliga uppgifter	39
6.4 Bedömning och reflektioner	40
6.5 Sammanfattningsvis om undervisningsmaterialet	41
7 PORTFOLIOMETODENS INVERKAN PÅ ELEVERNAS GRAMMATISKA KUNSKAPER I SVENSKA	42
7.1 Grammatiktestet	43
7.1.1 Verb	43
7.1.2 Ordföljd	52
7.2 Uppsatsen	60
7.3 Sammanfattning av resultaten av den lingvistiska delen.....	64
8 PORTFOLIOMETODENS INVERKAN PÅ ELEVERNAS MOTIVATION ATT STUDERA SVENSKA	66
8.1 Flervalstestet	66
8.2 Öppna frågor.....	75
8.3 Sammanfattning av resultaten av den pedagogiska delen	79
9 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	81
10 SLUTORD.....	85
LITTERATUR.....	87
BILAGOR	
SUOMENKIELINEN TIIVISTELMÄ	

TABELLFÖRTECKNING

Tabell 1	Motivationspåståendena i M1 och M2
Tabell 2	Poängtalerna i verbtest A i G1 och G2 beskrivna med hjälp av några nyckeltal (N=19)
Tabell 3	Informanternas kunskaper i presensböjning i verbtest A i test G1 (i början av kursen) och i test G2 (i slutet av kursen)
Tabell 4	Informanternas kunskaper i imperfektböjning i verbtest A i G1 och G2
Tabell 5	Informanternas kunskaper i infinitiv i verbtest A i G1
Tabell 6	Informanternas kunskaper i supinumböjning i verbtest A i G1 och G2
Tabell 7	Poängtalerna i ordföljdstest B i G1 och i G2 beskrivna med hjälp av några nyckeltal
Tabell 8	Informanternas kunskaper gällande rak ordföljd i huvudsats i G1 och G2
Tabell 9	Informanternas kunskaper i omvänd ordföljd i G1 och G2
Tabell 10	Informanternas kunskaper gällande rak ordföljd i bisats i G1 och G2
Tabell 11	Några nyckeltal av textlängden i U1 och U2
Tabell 12	Några nyckeltal av satser och meningar i U1 och U2
Tabell 13	Några nyckeltal av förståeliga satser i U1 och U2
Tabell 14	Informanternas svar i flervalstestet i början (M1) och i slutet av kursen (M2)
Tabell 15	Medelvärden av påståendena i dimensionsgruppen eget intresse att studera svenska
Tabell 16	Medelvärden av påståendena i dimensionsgruppen instrumentell orientering
Tabell 17	Medelvärden av påståendena i dimensionsgruppen integrativ orientering
Tabell 18	Positiv och negativ inverkan på informanternas motivation att studera svenska
Tabell 19	Kursens inverkan på informanternas motivation

FIGURFÖRTECKNING

Figur 1	De gemensamma referensnivåerna
Figur 2	Definition av portfolio
Figur 3	Informanternas kunskaper i verbtest A i början av kursen (G1) i jämförelse med testet i slutet av kursen (G2)
Figur 4	Informanternas kunskaper i ordföljdtest B i början av kursen (G1) jämfört med testet i slutet av kursen (G2)
Figur 5	Antalet ord i U1 och U2
Figur 6	Informanternas motivation att studera svenska i början och i slutet av kursen
Figur 7	Informanternas eget intresse att studera svenska i början och i slutet av kursen
Figur 8	Informanternas instrumentella orientering i början och i slutet av kursen
Figur 9	Informanternas integrativa orientering i början och i slutet av kursen

1 INLEDNING

Arbetslivet har blivit mångkulturellt och goda språkkunskaper behövs i många arbetsuppgifter på arbetsmarknaden. Fast yrkesinriktad språkundervisning har utvecklats och språkundervisningen har integrerats i yrkesämnena, har problemet varit att den traditionella lärarledda språkundervisningen inte har gett önskade resultat. Därför har utvecklingen av språkundervisningsmetoder och -material blivit allt viktigare speciellt vad beträffar yrkesinriktad språkundervisning.

Den moderna uppfattningen av inläring betonar studerandens aktiva deltagande i inläring och bedömning. Eftersom portfolioarbetet ger möjlighet att omsätta detta tankesätt i praktiken har jag valt portfoliomethoden som undervisningsmaterial som jag forskar i. Jag har själv producerat materialet eftersom det inte finns lämpliga portfoliouppgifter för kursen som jag undersöker.

I denna pro gradu-avhandling redogör jag för hur portfoliomethodik kan användas i yrkesinriktad språkundervisning på andra stadiet. Undervisningsmaterialet som presenteras baserar sig på *Gemensam europeisk referensram för språk (GER)* (se kapitel 4) och *Europeisk språkportfolio (ESP)* (se kapitel 5.2) eftersom de nyaste läroplanerna i Finland baserar sig på *GER*. Därefter testar jag det producerade materialet i praktiken. Jag granskar hurdana kunskaper och hurdan motivation att studera svenska en grupp finskspråkiga studerande i grundexamen i yrkesbranschen har samt undersöker om den nya metoden har inverkat på motivationen att studera svenska och på det sättet förbättrat studerandenas kunskaper i svenska. Jag hoppas att resultaten av denna undersökning ger nya idéer för språkundervisningen på yrkesskolenivå och möjligen kan tillämpas även på andra nivåer.

1.1 Syfte och målsättningar

Jag vet av egen erfarenhet att studerandenas kunskaper i svenska och motivation att studera svenska varierar mycket på yrkesskolenivå, vilket ger ett stort behov av nya

undervisningsmetoder. Portfoliomethoden har använts i några skolämnen flera år men det finns inte mycket forskning om portfolioarbetet i språkundervisningen (se kapitel 1.5). Eftersom den nya undervisningsmetoden kan fungera på annorlunda sätt än meningen är, är det viktigt att testa den och försöka kartlägga problem som kanske uppstår innan metoden i allmänt tas bruk.

Undervisningsmaterialet som planeras, produceras och evalueras här baserar sig på portfoliomethodik. Min mening har varit att hitta sådana portfoliouppgifter som stimulerar studerandenas inläring och höjer deras motivation att studera svenska. Uppgifterna borde också vara autentiska och mångsidiga och ta hänsyn till olika kommunikationssituationer och skillnader mellan olika studerande. Portfoliouppgifterna som presenteras här riktar till en kurs i svenska i grundexamen i barn-och familjearbete. Orsaken till att jag valde att undersöka hur portfoliomethodiken inverkar på studerandenas kunskaper och motivation på denna nivå är att jag själv har varit lärare på kursen i svenska där flera gånger och undervisar på kursen igen i år. Under kursen har jag således möjlighet att testa portfoliomethoden i praktiken och samla material till undersökningen.

Eftersom svenskstudierna i yrkesutbildningen på andra stadiet omfattar endast en studievecka, koncentreras språkundervisningen på kursen främst på fackspråk och de vanligaste kommunikationssituationerna. Undervisningsmaterialet som presenteras här baserar sig på *Gemensam europeisk referensram för språk* (se kapitel 4) som närmar sig språkanvändningen och -inläringen ur en funktionell synvinkel.

Syftet med denna undersökning är att först kartlägga hurdana kunskaper informantgruppen, dvs. en grupp finskspråkiga studerande i grundexamen i barn- och familjearbete har i svenska språket. Jag undersöker informanternas kunskaper i svensk grammatik i relation till studerandenas grundskolebakgrund, eftersom det antas i yrkeskolans undervisning att studerandena redan behärskar dess grunder. Studerandenas kunskaper i svensk grammatik betraktas ur lingvistisk synvinkel. Jag granskar även studerandenas motivation att studera svenska. I undersökningen eftersträvar jag att ta reda på om man med hjälp av effektiva och motiverande undervisningsmaterial kan förbättra studerandenas kunskaper i svenska språket samt höja deras motivation att studera

svenska. För att kunna jämföra om den nya metoden har påverkat på önskat sätt testar jag informantgruppens kunskaper och motivation igen efter kursen.

Mina frågeställningar kretsar kring testet där jag försöker få svar på följande frågor:

1. Hurdana är språkkunskaperna i svenska enligt grammatiktestet i relation till grundskolebakgrunden hos informantgruppen, dvs. en grupp studerande i grundexamen i barn- och familjearbete?
2. Hurdana är kunskaperna i svensk grammatik enligt en analys av uppsatser i relation till grundskolebakgrunden hos informantgruppen?
3. Hurdan motivation att studera svenska har informantgruppen?
4. Hur inverkar portfolion som undervisningsmaterial på studerandenas kunskaper i svensk grammatik?
5. Hur inverkar portfolion som undervisningsmaterial på studerandenas motivation att studera svenska?

1.2 Arbetets uppläggning

I detta inledande kapitel har jag redan presenterat avhandlingens syfte och målsättningar. Efter att ha behandlat material och metoder tar jag upp tidigare undersökningar kring temat. Eftersom det är viktigt att veta varför det behövs nya metoder i språkundervisningen förklarar jag redan i början av teoridelen, i kapitel 2, vad yrkesutbildning på andra stadiet är och därefter betraktar jag allmänt i språkundervisning. Jag tar speciell hänsyn till svenskstudier i grundexamen i barn- och familjearbete eftersom denna undersökning fokuserar på dem. I kapitel 3 betraktas inläring av främmande språk. I kapitel 4 presenteras *Gemensam europeisk referensram för språk (GER)*, som ger ett omfattande ramverk för språkundervisningen. Därefter i kapitel 5

berättas närmare om portfoliomethodik och redogörs för vad *Europeisk språkportfolio (ESP)* är.

I den empiriska delen behandlas först undervisningsmaterialet som baserar sig på *GER* och *ESP*. Detta material presenteras i kapitel 6. Därefter går jag över till själva undersökningen. Resultaten presenteras i två delar. I kapitel 7 redogör jag för resultaten i det grammatiska testet och uppsatsen. I kapitel 8 klarlägger jag resultaten i motivationstestet, som består av ett flervaltest och öppna frågor. En sammanfattande diskussion kring resultaten följer i kapitel 9 och slutordet i kapitel 10.

1.3 Material

Som jag redan konstaterade är mitt syfte att ta reda på om man med hjälp av nya undervisningsmetoder kan inverka på studerandenas motivation att studera svenska och förbättra deras kunskaper i svenska. Eftersom studerandenas aktiva roll i språkinläring nuförtiden betonas har jag bestämt mig för att testa portfoliomethodik i denna undersökning. För att få material för min undersökning har jag själv planerat sådana portfoliuppgifter som jag anser vara viktiga och som motsvarar de krav som behövs i arbetslivet. I kapitel 1.3.1 presenterar jag först kort undervisningsmaterialet som jag producerat. En noggrannare beskrivning av undervisningsmaterialet finns i början av den empiriska delen i kapitel 6 efter en presentation av *Gemensam europeisk referensram för språk* (se kapitel 4) och *Europeisk språkportfolio* (se kapitel 5.2) i vilka grunden i mitt material ligger.

I kapitel 1.3.2 beskriver jag närmare informanterna och deras bakgrund. Själva undersökningsmaterialet som presenteras i kapitel 1.3.3 består av två delar, en lingvistisk del och en pedagogisk del. Även materialinsamlingen redogörs för. Därefter behandlas analysmetoderna i kapitel 1.3.4.

1.3.1 Om undervisningsmaterialet

För att ha en gemensam basis för språkundervisning i europeiska länder har Europarådet utvecklat en *Gemensam europeisk referensram för språk* (se kapitel 4) som ger ett omfattande ramverk för läroplaner, undervisning och bedömning av språk. *GER* närmar sig språkanvändningen och –inläringen ur en funktionell synvinkel. Som ett praktiskt verktyg har Europarådet utvecklat *Europeisk språkportfolio* (se kapitel 5.2), som anknyter nära till *GER*.

Undervisningsmaterialet som presenteras och granskas här använder *ESP* och baserar sig på *GER* och portfoliomethodik. Materialet är avsett för den enda kursen i svenska i grundexamen i barn- och familjearbete. Kursen baserar sig på grunderna för läroplanen 2001 eftersom undersökningen gjordes under läsåret 2008-2009, men den tar även hänsyn till de nya examensgrunderna inom den grundläggande yrkesutbildningen därför att dessa examensgrunder togs i bruk 1.8. 2009 (UBS 2009).

Undervisningsmaterialet består av portfoliouppgifter, men jag föreslår även hur grammatik och texter i läroboken samt fackterminologi kan kombineras med portfolioarbeten och hur portfoliokursen kan bedömas. En närmare beskrivning av kursens innehåll och portfoliouppgifter finns i kapitel 6.

1.3.2 Informanter

Informanterna i denna undersökning är en grupp finskspråkiga studerande (N=19) i grundexamen i barn- och familjearbete. Materialet samlades under den andra perioden läsåret 2008 - 2009 bland eleverna som studerade sitt första läsår i Portaanpää kristliga folkhögskola. Svenskstudierna i yrkesutbildningen på andra stadiet omfattar som sagt endast en studievecka och orsaken till att just denna grupp deltog i undersökningen var att dens kurs i svenska pågick som bäst. Jag själv undervisade på kursen och hade då möjlighet att samla material till undersökningen.

Jag har alltså 19 svar med i undersökningen men allt som allt deltog 22 studerande i den. Alla svar kunde jag ändå inte ta med i undersökningen av olika orsaker. En studerande lämnade jag bort eftersom hon aldrig förut hade studerat svenska. Två studeranden avbröt

kursen och därför togs de inte med. Eftersom det inte finns andra skolor i området som ger samma utbildning i denna yrkesbransch var det inte möjligt att ta fler informanter med i undersökningen.

Eftersom jag var lärare på kursen, hade jag möjlighet att själv vara närvarande vid båda testsituationerna. Jag själv gav instruktioner muntligt och skriftligt med hjälp av en transparang. Informanterna hade även möjlighet att fråga om ytterligare instruktioner för svårtbegripliga frågor. På det sättet var min avsikt att öka undersökningens reliabilitet.

Bland de 19 informanterna finns bara en pojke och eftersom det inte har någon betydelse för slutresultatet kommer könsfördelningen inte att behandlas närmare. Förhållandet i sig representerar nog könsfördelningen inom denna yrkesbransch i vår skola. Informanternas åldersfördelning är mellan 16 och 22 år. Största delen av informanterna, 14 personer (74 %) är 16-åriga. Alla informanter har grundskolebakgrund men en informant hade börjat studera i gymnasiet och en informant i yrkeskolan men båda hade avbrutit sina studier. Informanternas betyg i svenska i grundskolan varierar på skalan 4-10 så att en informant har 5, sex informanter 6, fem informanter 7, fem informanter 8 och två informanter 9.

Eftersom jag är intresserad av informanternas motivation att studera svenska ville jag ta reda på hur mycket studerandena har att göra med svenska språket utanför svensklektionerna (se frågeformuläret, bilaga 1). Åtta informanter (42 %) har aldrig besökt Sverige, fyra informanter (21 %) har varit där mera än tre gånger, andra informanter har varit där en gång eller ett par gånger. En informant har bott i Sverige som barn och en informant har en svenskspråkig förälder. På frågan hur informanterna utvecklar sin svenska svarade sju informanter (37 %) att de ibland lyssnar på svensk musik eller tittar på svenska filmer. Två informanter talar ibland svenska med sina kompisar på Internet annars har informanterna aldrig använt svenska i en verklig språksituation utanför klassrummet.

1.3.3 Insamling och beskrivning av undersökningsmaterial

Materialet insamlades som sagt under den andra perioden under läsåret 2008-2009. I materialinsamlingen använde jag kvalitativa, kvantitativa och kontrastiva metoder. Om flera metoder används parallellt är det möjligt att få mångsidigare information av forskningsobjektet och på det sättet öka undersökningens reliabilitet (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005: 218). Först planerade jag portfoliuppgifter (se kapitel 6.3) för kursen som basis för min undersökning.

Själva undersökningen genomfördes med en enkät. För att kunna jämföra hur portfoliomethoden har inverkat på studerandenas kunskaper och motivation testade jag informanterna före och efter kursen. Det första testet genomfördes i december 2008 och det andra testet i februari 2009. Enkätformuläret består av två delar, en lingvistisk del och en pedagogisk del. Allra först frågade jag efter studerandenas bakgrund (bilaga 1) för att få veta informanternas utbildning och deras kontakter i svenska språket. Denna information samlade jag bara i början av kursen eftersom samma informanter tog del i testet också efter kursen. Det lingvistiska materialet samlades in med hjälp av ett grammatiktest och en uppsats (se kapitel 1.3.3.1). Den pedagogiska delen består av ett frågeformulär (se kapitel 1.3.3.2) där jag med hjälp av attitydpåståenden och öppna frågor granskar informanternas motivation att studera svenska.

Informanterna fyllde enkätformuläret först under den första lektionen på kursen i december 2008. Det andra testtillfället var under den sista lektionen på kursen i februari 2009. Informanterna fick inte använda ordböcker eller några andra läroböcker under testerna. Jag var själv närvarande vid båda tillfällena och kontrollerade situationen. Deltagarna informerades om undersökningen och dess syfte. Eftersom informanternas namnuppgifter efterfrågades i undersökningen betonade jag i testsituationen att informanternas svar behandlas konfidentiellt. Om det krävs att ta fram några informanter för exemplens skull kallas de E1, E2 osv. för att de ska kunna behålla sin anonymitet.

1.3.3.1 Grammatiktest och uppsats

Det lingvistiska materialet i undersökningen samlades med hjälp av ett grammatiskt test som består av två delar A (verbtest) och B (ordföljdtest) i testformuläret och en uppsats, som är del C i testformuläret (bilagor 2 och 4). Eftersom informanterna tog både det grammatiska testet (G) och uppsatsen (U) och motivationstestet (M) på samma gång vid båda testtillfällena (1 och 2), ville jag avgränsa testlängden.

Kantelinen har i sin egen undersökning (se kapitel 1.5) haft för avsikt att forska i yrkeskolestuderandenas kunskaper i svenska med ett diagnostiskt test som innehåller struktur-, reagering-, text- och hörförståelsedelar. Detta test visade sig vara för krävande för studerandena och forskaren avstod från sina planer. (Kantelinen 1995: 85.) För att undvika dessa problem förenklade och förkortade jag det grammatiska testet och tog med bara ett strukturtest på två av de centralaste företeelser i svenska: verb och ordföljd. Test A mäter kunskaper gällande verb och test B mäter kunskaper gällande ordföljd.

Vid formuleringen av delarna A och B var det viktigt att ordval och uppgifterna är sådana att yrkeskolestuderandena skulle kunna klara av dem. Testen vid båda tillfällena, G1 och G2, är annars likadana, men ordförrådet i test G1 i början av kursen motsvarar grundskolenivån och ordförrådet i test G2 i slutet baserar sig på kursens ordlista. Eftersom jag av egen erfarenhet vet vad informanterna borde behärska, formulerade jag testen själv. Del A består av en lucktest i form av en berättelse. Eftersom jag ville bekräfta att testet mäter informantens kunskaper i grammatik och inte ordförråd, gav jag verbet och dess konjugation inom parentes. Meningen var att göra det lättare för informanten att hitta den lämpliga formen av verbet. Del B i G1 baserar sig dels på ett diagnostiskt test i lärarens häfte *Starta på nytt* (Bengloff, Harkoma, Lilius & Pulkkinen 1997: 5). Test G1 kontrollerades av Mirja Ansio, som är en erfaren svensklektor vid Joensuu normalskola. Också överassistent Pirjo Söderholm vid Joensuu universitet läste igenom test G1. Enligt dem var test G1 lämpligt för studerande på yrkeskolenivå. Test G2 formulerade jag på basis av test G1. Innan jag genomförde den grammatiska delen testade jag delarna A och B i både G1 och G2 på två av mina lärarkolleger i Portaanpää kristliga folkhögskola.

I det följande beskriver jag strukturprovets innehåll med de konstruktioner som frågorna mäter. Först beskrivs test A i G1 och därefter test A i G2. I beskrivningen följs frågenumret av beteckningen för olika grammatiska konstruktioner.

Test A i G1 mäter bruket av några vanliga verb (de rätta svaren inom parentes):

1. presens av ett oregelbundet verb av fjärde konjugationen (*har*)
2. imperfekt av ett oregelbundet verb av fjärde konjugationen (*gjorde*)
3. presens/imperfekt av ett verb av fjärde konjugationen (*tar/tog*)
4. imperfekt av ett verb av andra konjugationen (*tyckte*)
5. imperfekt av ett verb av fjärde konjugationen (*kom*)
6. infinitiv av ett verb av första konjugationen (*tala*)
7. supinum av ett verb av fjärde konjugationen (*suttit*)
8. imperfekt av ett verb av första konjugationen (*började*)
9. supinum av ett verb av första konjugationen (*lämnat*)
10. imperfekt av ett oregelbundet verb av fjärde konjugationen (*sprang*)

I fråga 3 passar både presens- och imperfektformen i textsammanhanget, därför är båda godkända som rätta svar.

Test A i G2 mäter bruket av några verb på kursens ordlista (de rätta svaren inom parentes):

1. imperfekt av ett verb av andra konjugationen (*ringde*)
2. imperfekt av ett oregelbundet verb av fjärde konjugationen (*visste*)
3. imperfekt av ett oregelbundet verb av fjärde konjugationen (*var*)
4. imperfekt av ett verb av fjärde konjugationen (*åt*)
5. imperfekt av ett verb av fjärde konjugationen (*tog*)
6. supinum av ett verb av första konjugationen (*lämnat*)
7. supinum av ett verb av andra konjugationen (*tänkt*)
8. imperfekt av ett oregelbundet verb av fjärde konjugationen (*kunde*)
9. presens av ett verb av fjärde konjugationen (*sitter*)
10. presens av ett verb av första konjugationen (*tittar*).

I test A både i G1 och i G2 finns flera imperfektformer. Jag bestämde mig för att testa speciellt imperfekt, eftersom jag av egen erfarenhet vet att imperfektformer övas mycket i

skolan och eleverna borde behärska dem och kunna skilja olika böjningsformer från varandra.

Test B handlar om ordföljd. I det följande beskrivs uppgiften och dess innehåll. Inom parentes finns en kort beskrivning av det rätta alternativet. Numren syftar till uppgiftens nummer.

1. rak ordföljd i huvudsats
(subjekt+finit verb)
2. omvänd ordföljd i huvudsats (fråga)
(finit verb+subjekt)
3. rak ordföljd i huvudsats
(subjekt+inte+finit verb)
4. omvänd ordföljd i huvudsats efter ett tidsadverbial
(finit verb+subjekt)
5. rak ordföljd i huvudsats (sammansatt tempus)
(subjekt+finit verb)
6. omvänd ordföljd i huvudsats efter ett platsadverbial
(finit verb+subjekt)
7. omvänd ordföljd i huvudsats efter ett tidsadverbial
(finit verb+subjekt)
8. rak ordföljd efter subjunktionen *eftersom* i bisats
(subjekt+finit verb)
9. rak ordföljd efter subjunktionen *att* i bisats
(subjekt+inte+finit verb)
10. rak ordföljd efter subjunktionen *om* i bisats (hjälpverb)
(subjekt+inte+finit verb)

Test B i G1 och G2 är annars likadana, men ordlistan i G1 motsvarar grundskolenivån och ordlistan i G2 baserar sig på ordlistan av den pågående kursen.

I fri skriftlig produktion, en uppsats (U) som är del C i testformuläret (se bilagorna 2 och 4), producerade informanterna själva material i den lingvistiska delen. Syftet var att få en mer omfattande bild av informanternas grammatiska kunskaper i en kommunikativ kontext. Informanterna skrev en uppsats på ca 50 ord om sig själva. Ämnet var detsamma

båda gångerna. Jag valde detta tema eftersom studerandena som kommer till yrkeskolan antas kunna berätta om sig själva och ha tillräckligt med ordförråd att genomföra uppgiften (*Utbildningsstyrelsen* 2004: 132). Enligt läroplanen behandlades temat igen under kursen (*Utbildningsstyrelsen* 2001: 28). Därför anser jag att det är möjligt att få information om kursens inverkan på informanternas kunskaper genom att jämföra deras uppsatser före kursen (U1) och efter kursen (U2) med varandra. Detta i synnerhet om de har skrivit båda gångerna om samma tema.

1.3.3.2 Motivationstest

Den pedagogiska delen av undersökningen består som sagt av ett frågeformulär (bilagorna 3 och 5) där jag med hjälp av flervalspåståenden och öppna frågor kartlägger informanternas motivation att studera svenska. Förkortningen M1 syftar till motivationstestet i början av kursen och M2 motivationstestet i slutet av kursen. M1 och M2 består av 20 påståenden som besvaras på Likert-skalan 1-5. Flervalspåståendena i M1 och M2 är likadana. Grunden för påståenden utgör av attitydpåståenden i Kantelinens forskning. De valda 20 påståendena förkortades, modifierades och förenklades (Kantelin 1995: 207-236).

Därtill innehåller frågeformuläret två öppna frågor i M1 (se bilaga 3) och en öppen fråga i M2 (se bilaga 5). Öppna frågor formulerade jag själv på grund av min egen erfarenhet. I test M1 frågades vilka saker som har inverkat positivt/negativt på informantens motivation att studera svenska. I test M2 frågades om den pågående kursen har inverkat på informantens motivation att studera svenska. Om informanten svarade ja positivt/ja negativt bads hon/han motivera sitt svar.

Motivationstestet lästes och kommenterades av professor Jussi Niemi och överassistent Pirjo Söderholm vid Joensuu universitet och testades på två av mina lärarkolleger i Portaanpää kristliga folkhögskola.

1.4 Metod

Metoderna i denna undersökning bygger både på ett kvalitativt och på ett kvantitativt sätt att betrakta materialet. Eftersom informanternas språkkunskaper och motivation jämförs före och efter undervisningen kan undersökningen kategoriseras också som en kontrastiv studie. Genom att betrakta materialet mångsidigt och använda flera metoder parallellt kan undersökningens reliabilitet förbättras (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005: 218; Metsämuuronen 2008: 60). I det följande redogör jag närmare för hur jag har analyserat undersökningens olika delar. I valet av statistiska metoder fick jag hjälp av lektor Stefan Werner vid University of Eastern Finland. Resultaten av den lingvistiska delen (grammatiktest och uppsats) sammanfattas i kapitel 7.3 och den pedagogiska delen (motivationstest och öppna frågor) i kapitel 8.3.

1.4.1 Analys av grammatiktest

Vid analys av grammatiktestet utförde jag först kvantitativa beräkningar. Vid analys av delarna A och B räknade jag ut helhetsresultaten för grammatiktesten G1 och G2. Eftersom gruppen var densamma vid båda testtillfällena (N=19) var det möjligt att jämföra testresultaten sinsemellan. För att få en omfattande bild av resultatet har jag räknat medelvärde, standardavvikelse och kvartiler där minimum- och maximumvärdet syns samt poängtal i undre och övre kvartiler i båda testen. Statistisk signifikans har jag granskat med *Paired t-test* (Heikkilä 2001:230, Metsämuuronen 2005:365). Men eftersom informantgrupperna var så små, var *t-testet* inte det bästa alternativet att jämföra om resultaten av testen skiljer sig på ett statistiskt signifikant sätt (Metsämuuronen 2005:548). Därför har jag räknat även *Mann-Whitneys U-test* som enligt Metsämuuronen (2005:1038) passar bättre för analys på små informantgrupper. Den kvantitativa analysen har jag gjort med hjälp av det statistiska programmet R (mer information om programmet finns på adress <http://www.r-project.org/>). Resultaten har jag illustrerat med hjälp av tabeller och figurer (se kapitel 7.1).

Därefter har jag granskat jag kvantitativt hur informanterna har klarat sig i de enskilda grammatiska företeelserna. Resultaten presenterar jag både i absoluta och i procentuella

siffror. Jag har kämpat med procentsiffror eftersom informantgruppen är så liten. Därför bestämde jag mig för att inte räkna procentuella siffror gällande färre än fem informanter. Jag har nog tagit med några procentuella andelar för att ge en bättre bild av informanternas kunskaper.

Eftersom en enbart kvantitativ beskrivning av de grammatiska kunskaperna skulle ha lett till en innehållsfattig analys har jag granskat materialet även kvalitativt. I del A (gällande verb) har jag kategoriserat svaren i tre grupper: korrekta former, grammatiskt korrekta men inte lämpliga i textsammanhanget och inkorrekta form eller obefintliga ord. I del B (gällande ordföljd) har jag kategoriserat svaren i korrekta eller inkorrekta gällande subjektets, predikatets och nekningsordets plats. Dessa hör till det centralaste inom svensk grammatik i grundskolan och har även repeterats under den pågående kursen (se kapitel 6.2). De andra satsdelarnas platser har jag inte tagit med i undersökningen. I samband med varje feltyp visar jag några exempel som jag har slumpmässigt valt ur materialet.

1.4.2 Analys av uppsatser

För att försöka få en bild av portfoliomethodikens inverkan på informanternas prestationer och ta reda på hur informanterna kan använda sina grammatiska kunskaper i praktiken har jag jämfört informanternas uppsatser i början (U1) och i slutet (U2) av kursen.

Eftersom det inte är fråga om så avancerade elever i den här undersökningen, var det ganska utmanande för dem att producera text själva. Därför skulle det ha varit omöjligt att göra någon noggrannare analys t.ex. felanalys. Jag bestämde mig för att granska hur långa texter och hur många satser, meningar och korrekta (s.k. förståeliga) satser informanterna har kunnat producera i U1 och i U2 och jämföra resultaten sinsemellan.

I analysen har jag först läst genom uppsatserna flera gånger för att få en generell bild av deras innehåll. Därefter har jag räknat hur många ord det finns i texterna, hur många korrekta och förståeliga satser och hur många meningar det förekommer i materialet. Principerna för räkningssystematiken presenterar jag i samband med resultaten (se kapitel

7.2). Jag redogör för mina observationer först med hjälp av sifferuppgifter. Därtill har jag räknat *Paired t-test* och *Mann-Whitneys U-test* (se kap. 1.4.1) för att granska resultatens statistiska signifikans. Jag har granskat materialet även kvalitativt och ger några slumpmässigt valda exempel ur uppsatserna.

1.4.3 Analys av motivationstest

I analysen av motivationstestet har jag använt både kvantitativa (flervalspåståenden) och kvalitativa (öppna frågor) metoder. Vid analys av påståendena har jag först granskat hela materialet. Jag har presenterat informanternas svar i M1 och M2 numeriskt och jämfört dem sinsemellan. Därefter har jag granskat påståendena statistiskt delade i dimensionsgrupper (se det följande kapitlet).

Kantelinen har i sin undersökning hittat fyra dimensioner i elevernas motivation att studera svenska (Kantelinen 1995: 103). Eftersom påståendena i denna undersökning baserar sig på Kantelinens forskning (se kapitel 1.5) har jag utnyttjat Kantelinens kategorisering för att möjligen kunna jämföra mina resultat med hennes resultat. De 20 påståendena i min undersökning går i tre dimensionsgrupper (se påståendena i bilagorna 3 och 5). Undersökningen har utförts på finska men den svenska översättningen av påståendena ges i kapitel 8.1. I tabell 1 syns hur påståendena fördelar sig i dimensioner. Numren syftar till påståendenas nummer i flervalstestet i frågeformulären. Dimensionerna i tabellen förklaras närmare i kap. 1.5 och 3.2.

Tabell 1 Motivationspåståendena i M1 och M2

Dimension	Påstående nummer
Eget intresse att studera svenska	1, 2, 6, 10, 17, 18
Instrumentell orientering	3, 4, 11, 13, 14, 19
Integrativ orientering	5, 7, 8, 9, 12, 15, 16, 20

I analysen har jag räknat ut medelvärden för svaren i varje dimensionsgrupp i M1 och M2 och sedan jämfört testresultaten visuellt sinsemellan med *boxplot*-figurer som passar bra

för jämförande analys (Heikkilä 2001: 174). Den statistiska analysen har jag gjort med hjälp av programmet R. Det statistiska materialet består av variabler på Likert-skalan som har tolkats som en kontinuerlig skala (1=av helt annan åsikt, 2=av nästan annan åsikt, 3=av dels annan och av dels samma åsikt, 4=av nästan samma åsikt, 5=av helt samma åsikt). Med R har jag också räknat t-testet som kan användas för att jämföra samma informanternas mättningsresultat före och efter kursen (Kantelin 1995: 94).

I analysen av öppna frågor i M1 och M2 har jag först läst igenom svaren. Därefter har jag grupperat svaren, räknat frekvenser och granskat svaren kvalitativt fråga för fråga. Jag har gett några exempel på informanternas svar för att garantera analysens tillförlitlighet.

1.5 Tidigare forskning

Eftersom *Gemensam europeisk referensram för språk* är ett relativt nytt verktyg i språkundervisningen, finns det inte mycket forskning om portfolioarbetet i svenskundervisningen. *Europeisk språkportfolio* har nog testats på flera utbildningsnivåer i språkportfolions finska testprojekt som genomförts 1998-2001 (Kohonen 2005: 44). Ett testprojekt i yrkesinriktad språkundervisning på andra stadiet genomfördes i två språk, svenska och engelska, och i två yrkesläroanstalter på olika yrkesbranscher (Hämäläinen & Malhonen 2003: 101). I början av testningen koncentrerade sig båda grupperna på språkdossierna (se kapitel 5.2.2). I slutskedet bearbetades även andra delar av språkportfolion. (Hämäläinen & Malhonen 2005b: 237.) Språkportfolioarbetet påverkade studerandenas motivation positivt. Studerandena ansåg också att detta sätt att arbeta var nyttigt, eftersom de kunde visa sina kunskaper bättre än med hjälp av proven. Hämäläinen och Malhonen anser att portfoliomethodiken är ett bra arbetssätt i språkundervisningen. Den ställer nog stora krav på läraren som måste vara fördomsfri och kunna tåla osäkerhet. (Hämäläinen & Malhonen 2005b: 239; Hämäläinen & Malhonen 2005a: 213.)

Koski (2007) och Taskinen (2006) har i sina pro gradu-avhandlingar producerat undervisningsmaterial som båda baserar sig på *Gemensam europeisk referensram* och använder *Europeisk språkportfolio* som verktyg. Koski (2007) presenterar

språkportfolion som hjälpmedel i språkinläringen och begrundar om den passar i svenskundervisningen i gymnasiet. Hennes undervisningsmaterial innehåller både muntliga och skriftliga övningar (Koski 2007: 42). Taskinen (2006) introducerar språkportfolion som ett verktyg i att studera svenska inom turistbranschen vid yrkeshögskolan. Undervisningsmaterialet består av skriftliga övningar (Taskinen 2006: 37). Undervisningsmaterialen som beskrivs i Koskis och Taskinens pro gradu-avhandlingar är bara teoretiska. (Koski 2007: 60; Taskinen 2006: 2.) Därför är det inte säkert hur övningarna fungerar i praktiken. Jag däremot har redan testat mina övningar i praktiken i denna undersökning (se kapitel 7).

Mustila (1990) har forskat i finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska. I sin undersökning har han utnyttjat Gardner och Lamberts (1972) motivationsteori vid språkinläring som utgångspunkt (se kapitel 3.2). Mustila har undersökt motivationsstruktur och motivationsfaktorer som bäst förklarar elevernas studieframgång i svenska. Resultaten visar att goda elever deltar i undervisningen och är speciellt motiverade av integrativa skäl, vilket betyder att de vill lära sig att uttrycka sig på svenska i framtiden. Medelmåttiga elever ser själva inläringssituationerna som viktiga och är hemuppgiftsorienterade. I denna grupp finns även elever som är instrumentellt motiverade. Det betyder att eleverna är övertygade om att de får bättre jobb om de kan svenska. Svaga elever är orienterade i hemuppgifter eller de har ingen språkinlärningsmotivation alls. (Mustila 1990: 202.)

Kantelinen (1995) har i sin doktorsavhandling granskat yrkeskolestuderandes motivation att studera svenska. Resultaten visar att det syns fyra dimensioner: elevens eget intresse att studera svenska, instrumentell motivation, integrativ motivation och individens vilja att utveckla sig själv i motivationens inre struktur. Även elevens språkliga jaguppfattning är en av de centralaste faktorerna som påverkar motivationen. (Kantelinen 1995: 119.) Av resultaten framgår att motivationen att studera svenska är i starkt samband med undervisningsmetoder, lärare, lärarens sätt att undervisa i språket och elevens uppfattningar om behovet av svenska (Kantelinen 1995: 178).

Kantelinen och Kettunen (2004) har i sin undersökning forskat i motivationen att studera svenska i allmänbildande utbildning och yrkesutbildning. Motivationen har granskats i

grundskolan, gymnasiet och yrkesutbildningen. I yrkesbranschen har motivation undersökts på andra stadiet och på yrkeshögskolenivå. Resultaten visar att det finns stora skillnader mellan olika grupper när det gäller motivation att studera svenska. Kantelinen och Kettunen (2004) konstaterar att eleverna i yrkesbranschen och vuxengymnasier är mera motiverade att studera svenska än eleverna i grundskolor och daggymnasier. (Kantelinen & Kettunen 2004: 160.)

2 OM YRKESUTBILDNINGEN PÅ ANDRA STADIET OCH DESS SPRÅK- UNDERVISNING

I detta kapitel behandlas först grundläggande yrkesutbildning på allmän nivå, därefter diskuteras vad språkstudierna i den grundläggande yrkesutbildningen består av. Därtill betraktas närmare svenskan som undervisas i grundexamen i barn- och familjearbete i finskspråkiga yrkesläroanstalter.

2.1 Allmänt om grundläggande yrkesutbildning

Grundläggande yrkesutbildning anordnas inom nästan alla branscher. Den är avsedd både för ungdomar och för vuxna. De treåriga grundexamina ger allmän behörighet för fortsatta studier. Den gällande läroplanen, när denna undersökning utfördes, baserade sig på examensgrunderna 2001, men revideringen av grunderna var på gång och de nya grunderna togs i bruk 1.8.2009 (*Utbildningsstyrelsen* 2009).

Studierna i den grundläggande yrkesutbildningen omfattar 120 studieveckor varav 20 studieveckor består av gemensamma studier, 90 studieveckor av yrkesinriktade studier och 10 studieveckor av valfria studier. Studiehelheterna i de gemensamma studierna består av obligatoriska studier (modersmålet, det andra inhemska språket, ett främmande språk, matematik, fysik, kemi, samhälls-, företags- och arbetslivskunskap, gymnastik och hälsokunskap, konst och kultur) och valfria studier. I examina ingår minst 20 studieveckor inlärn timer i arbete, där studerandena bekantar sig med yrket i praktiken.

Examina baserar sig på grundskolans lärokurs. De som har avlagt studentexamen kan ta examen på lite kortare tid, på 90 studieveckor. Om studeranden har tidigare utbildning och arbetserfarenhet räknas de till godo. Studierna ger omfattande basfärdigheter för arbetsuppgifter inom branschen samt mera specialiserade kunskaper på något delområde. Det allmänna målet i yrkesutbildningen är att höja yrkeskunnandet och motsvara kraven på yrkeskunskapen i arbetslivet. (*Undervisningsministeriet 2009.*)

Utvecklingsplanen för utbildningen 2003-2008 betonar yrkeskompetensen och uppskattningen av yrkeskunskap. Syftet är även att höja kvalitet i utbildningen och åstadkomma bättre motsvarighet mellan utbildning och arbetsliv. (*Utbildningsstyrelsen 2009.*)

De som avlagt grundexamen i barn- och familjearbete har examensbenämningen barnledare. Examen ger färdighet att arbeta med fostran och handledning inom barn- och familjearbetet i olika arbetsbranscher, t.ex. barn-, familje- och ungdomsarbete, dagvård, skola och fritidsverksamhet för barn, bl.a. läger och eftermiddagsverksamhet. Barnledare arbetar utifrån en kristen värdegrund och människouppfattning. Därtill känner de till de etiska principerna och värderingarna och kan arbeta enligt dessa. (*Utbildningsstyrelsen. 2001: 12.*)

2.2 Språkstudierna i den grundläggande yrkesutbildningen

I mellanstadiereformen på 1980-talet infördes obligatoriska främmande språk i yrkesutbildningen (Väyrynen 2001: 7). I detta kapitel beskrivs språkstudierna i den grundläggande yrkesutbildningen närmare.

2.2.1 Allmänt om språkundervisning

Till alla yrkesinriktade grundexamina hör det andra inhemska språket (1-2 studieveckor) och ett främmande språk (2 studieveckor). Utöver de obligatoriska studierna integreras språkundervisning även i yrkesämnena. Studerandena kan också välja 0-4 studieveckor som tillvalsämne och välja språk i sina valfria studier. (Väyrynen 2001: 7.)

Yrkesinriktade språkstudier skiljer sig från det hur man lär sig främmande språk i allmänbildande studier. Språkundervisningens mål vid yrkesutbildningen är att utveckla mångsidiga språkkunskaper som för sin del svarar på yrkeslivets krav. Syftet är att studerandena ska lära sig sådana kunskaper i främmande språk att de klarar sig i arbetslivet. Språkstudiernas mål fastställs i de riksomfattande läroplansgrunderna men annars får varje läroanstalt själv planera och förverkliga sin egen språkundervisning. I varje yrkesbransch betonas olika delområden (ordförråd, talfärdigheter osv.) efter branschens behov och krav. (Kantelinen & Kettunen 2004: 25.)

Bedömningen har differentierats i enlighet med om språket har studerats som A- eller B-språk. A-språk är ett främmande språk som börjar på årskurs 1-6 i grundskolan. B-språk är ett främmande språk som börjar på årskurs 7-9 i grundskolan. Nivån på språkkunskaperna i den gällande läroplanen 2001 motsvarar för A-språk steg 2-5 och för B-språk steg 1-3 i de allmänna språkexamina. (Väyrynen 2001: 11.) Den gällande vitsordsskalan 2001 är 1-5. Nivån på det andra inhemska språket, svenska, motsvarar steg 1-3 i de allmänna språkexamina. (*Utbildningsstyrelsen* 2001: 28.) Eftersom denna skala ersattes med referensramens språkfärdighetsnivåskala (se nedan) i den nya läroplanen 2009, beskrivs den inte närmare här eftersom den nya skalan inte ännu var i bruk under denna undersökning.

I den nya läroplanen 2009 betonas livslångt lärande, problemlösning, interaktion och samarbete, kommunikation och mediekunskap, aktivt medborgarskap och olika kulturer. Bedömningskriterierna baserar sig på *Gemensam Europeisk Referensrams* språkfärdighetsnivåer (se kapitel 4.3). Läroplanen ger definitionen för vitsordet goda G2 på skalan 1-3. För A-språk motsvarar vitsordet G2 färdighetsnivån A2.2 i hör- och läsförståelse och färdighetsnivån A2.1 i tal och skrivning (se bilaga 1). För B-språk motsvarar vitsordet G2 färdighetsnivån A1.1 i hör- och läsförståelse och A1.1 i tal och skrivning. (*Utbildningsstyrelsen* 2009.)

2.2.2 Svenskan i grundexamen i barn- och familjearbete

Svenskstudierna i grundexamen i barn och familjearbete omfattar en kurs (1 studievecka). I läroplanen 2001 är fokuseringen att studerande kan verka i arbetsuppgifter inom barn- och familjearbeten och i nordiska sammanhang (Väyrynen 2001: 13). Nivån på svenskkunskaperna motsvarar steg 1-3 i de allmänna språkexamina. Om studeranden har avlagt någon annan utbildning på den nivå som krävs, förutsätts tilläggsprestation i yrkesspråk i barn- och familjearbete. (*Utbildningsstyrelsen* 2001: 28.)

I den nya läroplanen 2009 är målet att studerande klarar av barnledares vanliga arbetsuppgifter och vardagssituationer på det andra inhemska språket. Studerande borde även förstå de båda nationalspråken och kulturens betydelse i det mångkulturella Finland. Vitsordet G2 i svenskan motsvarar referensramens färdighetsnivå A1.3-A2.1 i hör- och läsförståelse och A1.3-A2.1 i tal och skrivning (se bilaga 6). (*Utbildningsstyrelsen*. 2009.)

Eftersom svenskstudierna omfattar endast en studievecka, betonas vanliga språksituationer och fackspråk i språkundervisningen i barn- och familjearbete. I grammatik studeras endast basstrukturer. Gymnasiekurserna *Vardagsliv i Norden* (RUA1) eller *Skola och fritid* (RUB1) ersätter studierna i det andra inhemska språket, svenska, i de examensdelar som kompletterar yrkeskompetensen (de gemensamma studierna) (*Opetushallitus* 2009: 87).

Undervisningsmaterialet för portfolioarbetet, som produceras och betraktas i den här pro gradu-avhandlingen, är riktat till den enda kursen i svenska i grundexamen i barn- och familjearbete. Kursen innehåller 26 kontakttimmar och baserar sig på den gällande läroplanen (2001) eftersom den användes i praktiken innan den nya läroplanen trädde i kraft. Men eftersom undervisningsmaterialet syftar till att ge nya idéer för undervisningen, tar det hänsyn till den nya läroplanen som togs i bruk hösten 2009.

3 OM SPRÅKINLÄRNING

Begreppet inläring definieras på många olika sätt. Enligt Ericsson (1989: 73) är inläringen ”en inre aktiv process hos individen, en företeelse, som inte direkt kan observeras”. Inläring är alltså förändringar i individens beteende. Språkläraren kan försöka hitta bästa möjliga sätt att lära ut språket om han vet vad det är som påverkar inläringen av främmande språk. I detta kapitel betraktas först några av dessa faktorer. Därefter redogör jag för andraspråksinläring närmare.

3.1 Allmänt om påverkande faktorer i språkinläringen

Språkinläringen påverkas av flera olika faktorer. Linnarud (1993: 8) konstaterar att inlärares själv är den viktigaste komponenten i inlärningsprocessen. Det är inte heller bara i klassrummet där inläringen sker utan världen och kultur omkring genom inlärares personliga kontakter, resor och media påverkar inläringen (Linnarud 1993: 7). Ericsson (1989: 18) påpekar att läraren kan försöka underlätta inläringen men i sig inte åstadkomma den, eftersom inläringen sker inne i den lärande människan. Det är alltså inte möjligt att tvinga eleven att lära sig språket (Ericsson 1989: 8). Hur inläringen lyckas beror på målsättningen, motivation och även inlärares personlighet och ålder (Linnarud 1993: 7). Varje inlärare lär sig i olika takt och har sina egna inlärningsstrategier. Läraren är nog en effektiv faktor som kan skapa ett positivt emotionellt inlärningsklimat där eleven kan få en känsla av att lyckas (Ericsson 1989: 19). Att lära sig språket är både en medveten och omedveten process. Läraren kan uppmuntra inlärares att använda de inlärningsstrategier som passar dem bäst. (Linnarud 1993: 94.)

3.2 Om motivation

Motivation är en avgörande faktor när det gäller inläring av nya färdigheter (Ericsson 1989: 116). Förhållanden i eller utanför individen påverkar hans motivation och på så sätt hennes inläring (Mustila 1990: 7). Det betyder att individens motivation kan komma antingen inifrån eller utifrån. *GER* definierar motivation som individens generella

kompetenser (se kapitel 4.2.1). Det finns många orsaker till att en individ är motiverad eller inte motiverad. Därför finns det flera teorier som försöker förklara begreppet. Enligt kognitiva teorier beror motivation på hur individen värderar de resultat som han strävar efter. Själva kognitiva processer är viktigare än belöningar som kommer utifrån. Enligt humanistiska teorier kommer individens motivation inifrån. Inläraren själv kan vilja lära sig språket för att kunna använda det kanske för att t.ex. komma vidare i karriären. (Kantelinen 1995: 39.) Motivation kan komma även utifrån. Föräldrarna kanske vill att barnen skall lära sig språket eller arbetsgivaren kan föreslå det. (Linnarud 1993: 91.)

Kantelinen (1995: 45), Linnarud (1993: 90) och Ericsson (1989: 116) citerar Gardner och Lambert (1972) som gjorde en omfattande undersökning för att kartlägga hur motivation påverkar språkinläring. Gardner och Lambert delade motivation i två delar, i integrativ och instrumentell motivation. Integrativ motivation innebär att inläraren är intresserad av att lära känna språket, språkområdet och det andra språkets kultur. När det gäller instrumentell motivation, är det nyttoaspekterna som framträder. Språkkunskaperna är ett medel för att nå något, t.ex. ett bra vitsord i skolan. (Gardner & Lambert 1972: 11-16.)

Attityden påverkar motivation men är nog en självständig faktor i språkinlärningsprocessen. Mustila (1990: 9) definierar attityd som ”en inlärd benägenhet att reagera positivt eller negativt mot ett visst objekt”. Hög motivation och en positiv attityd underlättar självklart språkinläringen (Linnarud 1993: 93).

3.3 Om andraspråksinläring

Språkinläring kan ske på många olika sätt. En möjlighet att kategorisera språkinläringen är att dela den i förstaspråksinläring och andraspråksinläring. Förstaspråksinläringen påbörjas i hemmet innan något annat språk etableras. Andraspråksinläring talas om när ett språk lärs in efter att ett annat språk har etablerats. Viberg (1987) delar andraspråksinläringen i informell och formell språkinläring enligt inlärningskontexten. Om andraspråksinläringen sker på egen hand utan undervisning i målspråksmiljö kallas den informell inläring eller alternativt naturlig eller ostyrd

inlärninɡ. Den formella inlärninɡen, som också kallas styrd inlärninɡ, sker med hjälp av undervisningen. (Viberg 1987: 11.)

Abrahamsson (2009) gör en distinktion mellan andraspråk och främmandespråk. Han konstaterar att andraspråk är ett språk som lärs i en miljö där språket talas och som fungerar där som huvudsakligt kommunikationsspråk. Främmande språk lärs i en miljö där språket inte används på naturligt sätt utan t.ex. lärs ut i skolorna. (Abrahamsson 2009: 14.) Generellt sett finns det ingen avgörande skillnad i språkets utveckling om det är fråga om andraspråksinlärninɡ eller främmandespråksinlärninɡ. Men i pragmatik, alltså hur man använder språket, är distinktionen avgörande. När det gäller inlärninɡsstrategier, motivation eller språkbehärskningsnivå ger kommunikationsbaserande tillägnande i en naturlig språkinlärninɡsmiljö mycket bättre förutsättningar än klassrumsbaserad inlärninɡ (Abrahamsson 2009: 15.) Norrby och Håkansson (2007) konstaterar att även resultaten i deras studie stämmer väl med vad man redan känner till att grammatik styrs av inre processer medan pragmatik påverkas mera av omgivningen (Norrby & Håkansson 2007: 112). Fast svenska betraktas som andraspråk i Finland anser jag att svenskan förhåller sig som ett främmande språk i landets östra delar där det inte finns möjligheter att använda svenska i äkta kommunikationssituationer. Detta minskar för sin del motivationen att studera svenska och inverkar på det sättet på inlärninɡen.

4 GEMENSAM EUROPEISK REFERENSRAM FÖR SPRÅK

Europarådet är en europeisk samarbetsorganisation som redan på 1970-talet började ett omfattande arbete att utveckla en gemensam basis för lärande, språkundervisning och bedömning av språkkunskaperna i europeiska länder (*Eurooppalainen viitekehys* 2003: 9). På 1990-talet föddes *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching Assessment*, vars svenska översättning *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning (GER)* slutfördes 2007. *GER* syftar till att stödja lärande, undervisning och bedömning av språk utifrån samma ram för hela Europa. *GER* har en handlingsorienterad grundsyn och den baserar sin teori på kommunikativa kompetenser som består av kulturer och språk som individen har

bekantat sig med. I *GER* definieras även gemensamma referensnivåer, (språkfärdighetsnivåer) för hjälpmedel i mätningen av inlärares framsteg i inlärningsprocessen. (*GER* 2007: 1.)

I detta kapitel betraktas först referensramens syfte, därefter redogörs för handlingsorienterad grundsyn närmare. Därtill presenteras de gemensamma referensnivåerna, som beskriver inlärares språkfärdighet.

4.1 Referensramens syfte

GER bildar en gemensam basis för kursplaner, läroplaner, examina och läromedel i europeiska länder. Den beskriver omfattande de färdigheter och kunskaper som språkinlärares ska lära sig för att kunna kommunicera på ett främmande språk. *GER* tar även hänsyn till den kulturella kontexten där språket används. *GER* syftar till att främja Europas sammanhållning och övervinna de hinder som försvårar kommunikation mellan människor och som beror på skillnaderna mellan de olika utbildningssystemen i Europa. *GER* fungerar som hjälpmedel till lärare och andra ansvariga inom utbildningssektorn. Gemensamma kriterier för språkfärdighet gör nationella studieplaner och bedömningssystem jämförbara och på det sättet främjar människornas rörlighet i Europa. (*GER* 2007: 1.) *GER* betonar också inlärares plurilingualism, dvs. flerspråkighet som betyder att inlärares skaffar sig en bred språklig repertoar (*GER* 2007: xv).

GER syftar till att vara heltäckande, tydlig och konsekvent. Den är öppen och flexibel så att den kan tillämpas i olika situationer för de anpassningar som då krävs. Därtill borde den vara användarvänlig, så att den är lätt att förstå och använda. Viktigt är också att den inte är bunden till någon lingvistisk teori, inläringsteori eller didaktik. (*GER* 2007: 8.)

I *GER* beaktas de strategier som inlärares använder för att aktivera sina generella och kommunikativa kompetenser (se kapitel 4.2). Inlärares behöver båda för att kunna utföra de språkliga aktiviteter och processer som ingår i att producera och förstå texter. (*Eurooppalainen viitekehys* 2003: 15.) Språkundervisningen betraktas ur språkanvändningens synvinkel. *GER* hjälper språkinlärares att lägga märke till hur han

lär sig och hjälper språkinläraren att bli medveten om sina kunskaper, sätta realistiska mål och välja lämpliga och effektiva studiematerial och -metoder. Därtill erbjuder *GER* ett verktyg för studieplanering och självbedömning för inlärare. (*GER* 2007: 6.)

4.2 Handlingsorienterad grundsyn

GER har en handlingsorienterad grundsyn som betyder att språkinläring och språkbruk alltid sker i en social kontext. Språkinlärarens kompetensprinciper är utgångspunkt för hela referensramen. Språkinläraren använder strategier för att aktivera sina generella och i synnerhet kommunikativa språkliga kompetenser för att klara sig i verkliga kommunikativa situationer. (*GER* 2007: 9.)

4.2.1 Generella kompetenser

Generella kompetenser är inte språkspecifika, utan sådana egenskaper och allmänna färdigheter som möjliggör det för individen att utföra alla språkliga handlingar. Språkinlärarens generella kompetenser innehåller kunskaper, färdigheter, existentiell kompetens och inlärningsförmåga. (*GER* 2007: 11.)

Med kunskaper, dvs. deklarativa kunskaper, menas individens erfarenheter och teoretiska kunskaper. Deklarativa kunskaper kan vidare indelas i kunskap om världen, sociokulturell kunskap och interkulturell medvetenhet. Kunskap om världen består av individens världsbild och de kunskaper och erfarenheter som han har. Sociokulturell kunskap innebär kunskaper om samhällets struktur och hur samhället fungerar. Interkulturell medvetenhet betyder att individen är medveten om likheter och olikheter mellan olika kulturer och förstår dem. Individen borde också vara medveten om den regionala och sociala mångfalden i världen. (*GER* 2007: 99-101.)

Färdigheter däremot är mer beroende av individens förmåga än av deklarativa kunskaper. alltså mer av att kunna göra än av att veta något (*GER* 2007: 1). Färdigheter indelas i praktiska och interkulturella färdigheter. Praktiska färdigheter betyder att individen klarar

sig i sociala, vardagliga situationer både i yrkeslivet och på fritiden. Interkulturella färdigheter syftar till att individen kan använda olika strategier i kontakt med personer från andra kulturer samt undvika generaliseringar och stereotypier. (*GER* 2007: 102.)

Existentiell kompetens består av individens egenskaper, personlighet, motivation och attityder. Eftersom individens personlighetsdrag och självbild påverkar i språkinläring och språkundervisning har de tagits med i *GER*. (*GER* 2007: 12.) Dessa faktorer påverkar hurdan roll individen tar i kommunikativa situationer och hur han lär sig främmande språk.

Individens inlärningsförmåga bygger på deklarativa kunskaper, existentiell kompetens och olika färdigheter. Hur språkinläraren lär sig främmande språk utvecklas i takt med själva inläringen. Inlärningsförmågan förutsätter förmågan att observera och delta i nya erfarenheter men även kombinera dem till den kunskap som individen redan har. Inlärningsförmågan har olika komponenter. Språklig och kommunikativ medvetenhet innebär individens förståelse om språkets principer. Allmän fonetisk medvetenhet och färdighet betyder förmåga att producera och urskilja ljud. Studiefärdigheterna betyder att individen är medveten om sina egna starka och svaga sidor samt mål och behov. Han kan arbeta självständigt och effektivt och använda olika strategier i inläringen. Med heuristiska färdigheter menas förmågan att tillämpa ny information, använda ny teknologi och anpassa sig i nya situationer. (*GER* 2007: 105-106.)

4.2.2 Kommunikativa språkliga kompetenser

Förutom generella kompetenser behöver språkinläraren kommunikativa språkliga kompetenser. Kommunikativa kompetenser kan definieras på många olika sätt. Ericsson (1989: 35, 63) citerar Hymes (1971), som betonar att kommunikation sker mellan människor inte inom individen. Hymes (1971) påpekar att kommunikativ kompetens har fyra viktiga aspekter: lingvistisk, psykolingvistisk, sociolingvistisk och en realitetsaspekt. Till språkliga kompetenser hör även lexikal, grammatisk, semantisk och fonologisk kompetens. Kommunikativ kompetens gäller alltså att språkinläraren vågar och vill använda sina kunskaper och färdigheter i vardagliga situationer (Ericsson 1989: 217). I

GER indelas kommunikativ språklig kompetens i tre komponenter, en lingvistisk, en sociolingvistisk och en pragmatisk kompetens. (*GER* 2007: 106.)

Till lingvistisk kompetens hör lexikal, grammatisk, semantisk, fonologisk, ortografisk och ortoeppisk kompetens. *GER* definierar alla dessa kompetenser och element som de innehåller. Sammanfattat syftar dessa kategorier till språkinlärarens förmåga att uppfatta och behärska betydelsestrukturer. (*GER* 2007: 107-114.) Linnarud (1993: 67) citerar Canale & Swain som indelar den lingvistiska kompetensen vidare i grammatiska och diskurskompetens.

Sociolingvistisk kompetens innebär färdigheter som behövs i ett samhälle eller i en kultur. I *GER* tas upp sociala markörer i sociala relationer, vilket betyder att kunna använda artighetsfraser, tilltal osv. i rätta sammanhang. Språkinläraren borde även känna språkformer som används i olika kontexter t.ex. formellt eller informellt språk samt lära känna variationer som beror på språkanvändarens bakgrund, sociala klass eller yrke. (*GER* 2007: 115-119.)

Pragmatisk kompetens omfattar diskurskompetens, funktionell kompetens och utformningskompetens. Diskurskompetens är inlärarens förmåga att ordna meningarna till en konsekvent text. Funktionell kompetens handlar om hur tal och skrift används i kommunikativa situationer. Med utformningskompetens menas de principer som är grund för hur budskap ordnas enligt schemana för interaktion och handlingar. (*GER* 2007: 119.)

4.2.3 Språkliga aktiviteter och domäner

Språkinläraren behöver språkliga aktiviteter, reception, produktion, interaktion eller mediering när han använder språk. Språklig kommunikation baserar sig på dessa kommunikativa färdigheter. Produktiva färdigheter gäller tal och skrift, receptiva färdigheter läs- och hörförståelse. Reception och produktion är primära processer eftersom de båda är nödvändiga i interaktion där det kommuniceras muntligt eller skriftligt med varandra. Mediering betyder kommunikation mellan personer som annars

inte direkt kan kommunicera med varandra, t.ex. tolkning och översättning hör till mediering. (*GER* 2007: 14.)

Språkbruk varierar enligt kontext i de sociala områdena, domäner. De kan indelas i fyra huvudkategorier: samhällsdomänen, den personliga domänen, utbildningsdomänen och yrkesdomänen. (*GER* 2007: 15.) I dessa fyra domäner uppstår olika slags situationer och i många situationer kan fler än en domän beröras. I *GER* definieras även de situationer och de villkor och begränsningar som påverkar språkanvändningen. I språkundervisningen borde beaktas vilka situationer som är viktiga för språkinläraren och vilka färdigheter han behöver.

4.2.4 Uppgifter och strategier

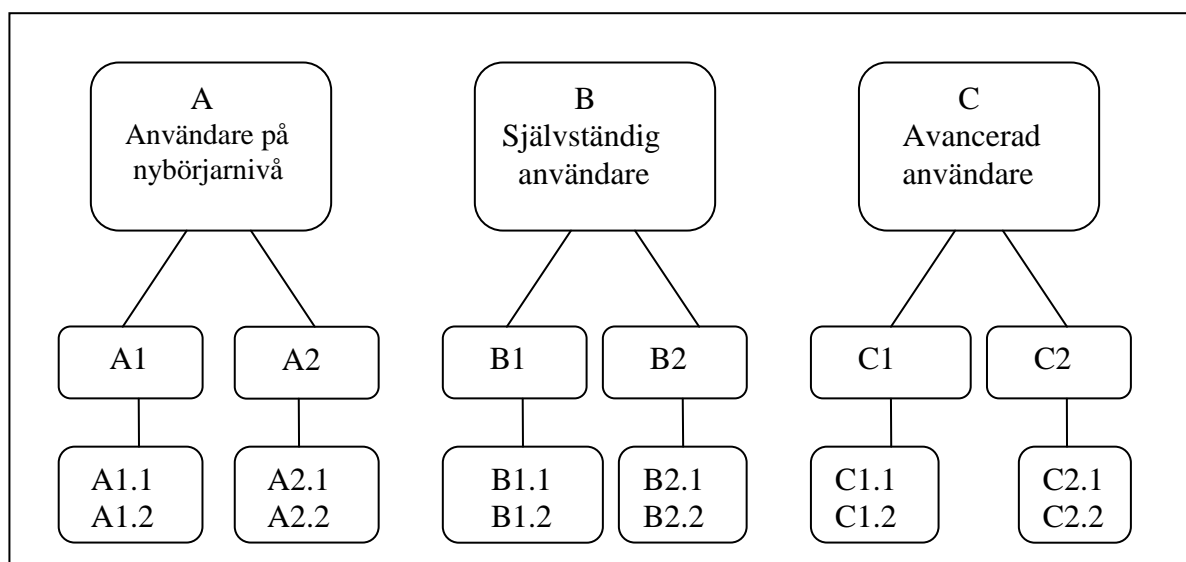
Handlingsorienterad grundsyn konkretiserar sig i språkinlärarens vardagliga liv där han använder sina inlärnings- och kommunikationsstrategier när han gör språkliga uppgifter (Mäkinen 2005: 85). Uppgifter förekommer i de sociala områdena: i samhället, i utbildningen, i det personliga livet och yrkeslivet. Kommunikation är en viktig del i uppgifter när språkinläraren ägnar sig åt interaktion, reception, produktion eller mediering. (*GER* 2007: 153.) Med strategier menas de handlingslinjer som är mest effektiva när språkanvändaren utför sina uppgifter (*GER* 2007: 59). I uppgifter använder språkinläraren både sina generella och kommunikativa kompetenser.

4.3 Gemensamma referensnivåer för språkfärdighet

Språkinlärarens kommunikativa språkliga aktiviteter och kompetenser som beskrivits i föregående kapitel kan anses vara en horisontell dimension av språkkunskaper. Utöver denna dimension, presenteras i *GER* en vertikal dimension som beskriver inlärarens språkinlärningsprocess, hur hans språkkunskaper utvecklas. Av praktiska skäl har inlärningsprocessen delats i steg och fastställts en skala med tydligt definierade språkfärdighetsnivåer i *GER* (*GER* 2007: 17.) *GER* presenterar skalor i receptiva, produktiva och interaktiva kommunikativa färdigheter, både skriftlig och muntlig

kommunikation. Alla dessa skalor har även detaljerade beskrivningar i *GER*. Med språkfärdighetsnivåer, som i *GER* kallas gemensamma referensnivåer, kan visas vad språkinläraren kan, hurdana muntliga och skriftliga färdigheter språkinläraren har och hur han klarar sig i olika kommunikativa situationer. Ett av referensramens syften är att hjälpa de berörda i europeiska länder att beskriva sina egna språkfärdighetsnivåer som baserar sig på befintliga standarder. Målet är att olika system på det sättet blir mera jämförbara. (*GER* 2007: 21.)

Språkfärdighetsnivåskalan i *GER* består av tre breda referensnivåer, A, B och C. Dessa nivåer kan indelas i A1- C2 och även vidare i underkategorier A1.1, A1.2, B1.1 osv. (se bilaga 6). Figur 1 visar, hur nivåerna bildar en flexibel förgreningsmodell.



Figur 1 De gemensamma referensnivåerna (*GER* 2007: 23, 33).

Några av de engelska beteckningarna på Europarådets nivåspecifikationer har visat sig vara svåra att översätta. Därför presenteras de på engelska även i *GER*:s svenska översättning. Nivå A1 (*Breakthrough*) är den lägsta nivån av språkfärdighet som kan identifieras. Då klarar språkanvändaren sig i de allra enklaste vardagssituationer. Språkanvändaren som är på nivå A2 (*Waystage*) kan kommunicera i enkla och rutinmässiga sammanhang. Han kan t.ex. i enkla termer berätta om sin egen bakgrund och sin närmaste omgivning. (*GER* 2007: 24.) På nivå B1 (*Threshold*) ökar

språkanvändarens kunskaper och han kan upprätthålla interaktion. Han kan t.ex. förstå huvudinnehållet i en längre diskussion om språket talas tydligt. Han har också förmågan att hantera språkproblem i vardagssituationer. Språkanvändaren på nivå B2 (*Vantage*) kan argumentera effektivt och hävda sig i en social diskurs. Han kan uttrycka sig flytande och spontant. Han är medveten om sina språkfel och kan bevaka vad han säger för att undvika dem. Nivå C1 (*Effective operational proficiency*) motsvarar en avancerad kompetensnivå som krävs för mer komplexa studier och arbetsuppgifter. Språkinläraren har brett ordförråd och han kan uttrycka sig tydligt, flytande och spontant utan ansträngning i olika situationer. Nivå C2 (*Mastery*) beskriver den grad av precision, stilsäkerhet och ledighet som kännetecknar språket hos en avancerad inlärare. Språkanvändaren på denna nivå behöver inte ha tillägnat sig modersmålskompetens, men han kan nog behärska idiomatiska uttryck och förmedla finare betydelsenysanser. (*GER* 2007: 35.)

Eftersom några institutioner behöver bredare språkfärdighetsnivåer än andra, kan denna förgreningsmodell delas i så många undernivåer som behövs. Som sagt baserar sig bedömningskriterierna i nya läroplaner i Finland i varje utbildningsnivå i *Gemensam Europeisk Referensramens* språkfärdighetsnivåer. Kohonen, Lehtovaara och Jaatinen (2005: 335) påpekar att *Referensramen* inte borde användas som preskriptiv utan hellre deskriptiv handbok som är underordnad i läroplaner i olika läroanstalter. I bedömningen måste språkläraren komma ihåg att lägga märke till hela processen och bedöma också alla centrala och relevanta generella och kommunikativa kompetenser.

5 PORTFOLIOMETODIK OCH EUROPEISK SPRÅKPORTFOLIO

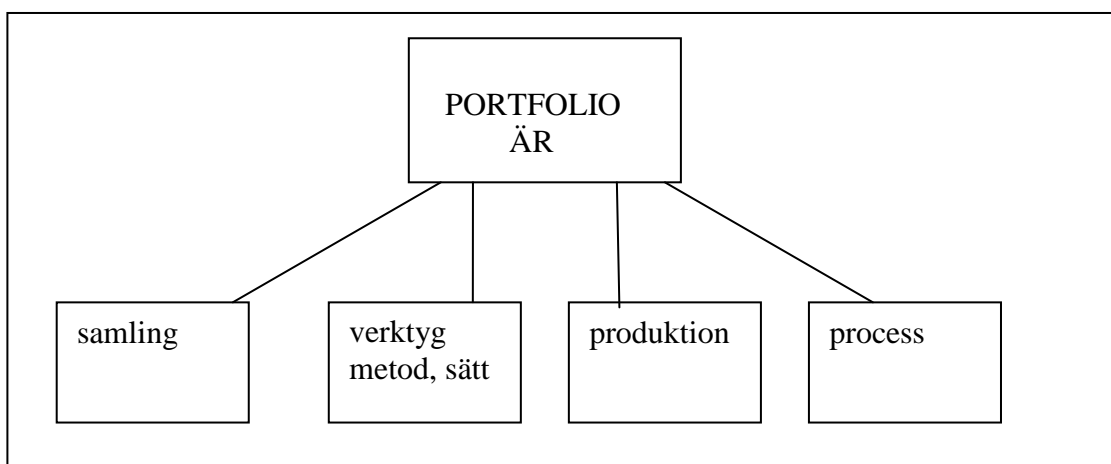
I moderna undervisningsteorier betonas språkinlärarens aktiva roll i inlärningsprocessen. Konstruktivistisk inläringssyn poängterar inlärarens färdigheter, hans egen målmedvetna verksamhet. Sociokonstruktivismen betonar även social interaktion och inlärningskontext. Dessa teorier anses utgöra bakgrunden till portfoliomethodiken i undervisningen. (Linnakylä 1994: 13.) Portfoliomethodik används även i andra ämnen än språk, men här beskrivs portfoliomethodik i språkundervisningen. I detta kapitel betraktas först portfoliomethodik och därefter presenteras *Europeisk språkportfolio* (ESP).

5.1 Portfolio som arbets- och bedömningsmetod

Nya krav på språkinlärarens kommunikativa färdigheter utmanar lärarna att söka nya, effektiva undervisningsmetoder. Portfoliomethodiken anses vara ett sätt för läraren att genomföra förändringar. (Niikko 2000: 8.) Under de senaste åren har portfolio börjat användas i undervisningssammanhang på olika nivåer.

5.1.1 Portfolions funktion

Portfolio är ett verktyg för inläring och utvärdering. Portfoliomethodik strävar efter att utveckla språkinlärarens ansvarstagande. När språkinläraren analyserar, väljer och bedömer sina arbeten, lär han sig mycket om själva inlärningsprocessen. På det sättet blir språkinläraren medveten om sina kompetenser och hur de borde utvecklas. Portfolio är alltså en samling av språkinlärarens arbeten som han själv har valt ut. På det sättet beskriver portfolion mångsidigt språkinlärarens kunskaper och färdigheter. (Linnakylä 1994: 10.) I figur 2 beskrivs portfolioarbetet.



Figur 2 Definition av portfolio (Niikko 2008: 13) (min översättning).

Portfolion har både en pedagogisk och en rapporterande funktion. Den pedagogiska funktionen omfattar reflektion och självbedömning som hjälper språkinläraren att bli medveten om sina egna starka sidor och sin utveckling. Eftersom portfolion också har en

rapporterande funktion hjälper den att överföra information om språkinlärarens färdigheter vidare, t.ex. till arbetsgivaren. Portfolioarbeten är autentiska övningar och på det sättet har de en stark anknytning till verkliga livet. Autentisk undervisning och bedömning syftar till att språkinläraren i praktiken kan tillämpa det som han har lärt sig. Eftersom språkinläraren själv får välja sina bästa uppgifter i portfolion är han ofta stolt över sitt arbete vilket förbättrar hans självkänedom och självförtroende. (Pollari m.fl. 1996: 176; Linnakylä 1994: 12.)

5.1.2 Portfolio i undervisningen

Läroplanen sätter ramarna för kursinnehållet men annars får läraren ganska fritt välja hur han genomför kursen och i vilken omfattning han använder portfoliomethodik i undervisningen. Studieperioden i portfolioarbetet kan variera från en vecka till hela skolstadiet, men den centrala avsikten är att följa upp inlärarens uppväxt och utvecklingsprocess (Linnakylä 1994: 11).

Eftersom studerandena har olika förutsättningar att arbeta självständigt har läraren en stor roll som handledare speciellt i början av portfolioarbetet. Före arbetet måste mål, temaområden, arbetssätt och innehåll diskuteras. Läraren och studerandena kan tillsammans också bestämma hur arbetet utvärderas. (Linnakylä 1994: 17.) Portfoliomethodik ger läraren möjlighet att bedöma studeranden kvalitativt samt observera hans inlärningsprocess (Niikko 2000: 44). Läraren måste planera noggrant hur han genomför kursen eftersom tidtabellen kan förorsaka problem under arbetets gång, för studerandena får vanligen göra och lämna sina arbeten självständigt.

I början av portfolioarbetet reflekterar varje studerande sin egen roll i inläringen, de färdigheter och kunskaper som han har och hur han kan nå sitt mål. Under kursen ska studerandena utvärdera sina arbeten själva, i grupp och med läraren. (Niikko 2000: 44.) Portfoliuppgifter kan vara muntliga eller skriftliga, mindre eller större projekt. En fördel är att studeranden kan göra uppgiften enligt sin förmåga och sina kunskaper. På det sättet får läraren bättre veta vad språkinläraren verkligen kan.

I slutet av kursen samlar studeranden sina arbeten till rapporteringsportfolion. Studeranden begrundar sina val skriftligt och beskriver sina erfarenheter av portfolioarbetet. Han kan t.ex. berätta hur det har varit att arbeta, vad han har lärt sig, hurdana problem som har uppstått och hur han har löst dem samt hur han har nått sitt mål. Portfolion kan utformas på många olika sätt, t.ex. som en portfölj, videofilm eller webbsida. Viktigt är inte formen utan att språkinläraren blir medveten om vad han verkligen kan och förstår samt blir medveten om inlärningsprocessen. (Linnakylä 1996: 2, 26.) Portfolion presenteras vanligen i slutet av en viss studieperiod till läraren som utvärderar den och ger den tillbaka till studeranden. Om arbetet presenteras för andra studiekompisar får studeranden feedback på sitt arbete från hela gruppen. Studerandenas återkoppling på arbetet stöder även lärarens handledning och utvärdering. Det är nyttigt att också läraren ber studerandena om feedback om kursen. Denna information kan läraren själv använda för att utveckla både kursinnehållet och sitt eget arbete (Pollari 1994: 58-60).

Eftersom studerandena har olika språkfärdigheter och kunskaper är portfolion ett sätt att differentiera undervisningen. Studeranden kan ganska självständigt bestämma vad han gör för att nå sitt mål och vilka arbeten han samlar i sin portfolio. Denna frihet är nog problematisk om studeranden inte gör sitt arbete ordentligt eller inte får det färdigt i tid. Om studeranden känner att portfolioarbetena är för jobbiga minskar det också motivationen och försämrar inlärningsresultatet. Även för läraren är portfoliomethodiken krävande. Portfoliuppgifterna måste utformas på det sättet att de motsvarar läroplanen. Också handledning och utvärdering tar mycket tid i början. Det kunde vara bra att använda portfoliomethodik bara i några ämnen på en gång för att det inte blir för krävande för studerandena. (Hämäläinen 2001: 41.)

5.2 Europeisk språkportfolio

Vanligt portfolioarbete baserar sig på den sociokonstruktivistiska inläringssynen och kan användas också i undervisning i andra ämnen än språk. *Europeisk språkportfolio (ESP)* är ett pedagogiskt verktyg i språkundervisningen och den baserar sig på portfolioarbete men även på *GER* och dess teori. Referensramens språkfärdighetsnivåer

framhäver studerandenas självständiga språkinläring. *ESP* har utvecklats av Europarådet och det är gemensamt i hela Europa. (Skolverket 2009.) I kapitel 5.2 betraktas först *ESP*:s syfte och principer och därefter presenteras språkportfolions olika delar.

5.2.1 Språkportfolions syfte och principer

ESP har både en rapporterande och en pedagogisk funktion. Den rapporterande funktionen syftar till att språkinlärare i olika länder kan jämföra sina kompetenser och färdigheter eftersom dessa baserar sig på samma system, *GER*. *ESP* gör det möjligt att överföra information om språkinlärarens kunskaper t.ex. mellan skola och hem eller arbetsgivare. Den pedagogiska funktionens syfte är att motivera språkinläraren att förbättra sin förmåga att lära sig flera språk, kommunicera på olika språk, reflektera över sina mål och olika sätt att lära sig samt uppmuntra språkinläraren att utveckla sina flerspråkiga och interkulturella kontakter. (Uppsala universitet 2008.)

ESP har två syften. För det första syftar *ESP* till att öka språkinlärarens motivation att lära sig språk och att ta ansvar för sin egen språkinläring och språkutveckling. För det andra är *ESP* ett verktyg för språkinläraren att reflektera över sin inläring och sina kulturella erfarenheter, utsätta mål, utvärdera framsteg och dokumentera sitt arbete i ett dokument som är giltigt över hela Europa (Uppsala universitet 2008).

Europarådet har definierat de centralaste principerna för *ESP* (Kohonen 2005: 12):

1. Språkportfolion främjar elevens/språkinlärarens plurilingualism och multikulturalism.
2. Språkportfolion är elevens egendom.
3. Språkportfolion uppskattar elevens språkliga och interkulturella kompetens och erfarenhet oavsett om de är skaffade i formell eller informell kontext.
4. Språkportfolion främjar elevens autonomi.
5. Språkportfolion har både en pedagogisk och en rapporterande funktion.
6. Språkportfolion baserar sig på *GER* och dess gemensamma referensnivåer.

7. Språkportfolion stöder elevens självbedömning samt myndigheternas bedömning.
8. Språkportfolion innehåller de gemensamma delar som gör den giltig och jämförbar i hela Europa.
9. Språkportfolio kan användas på olika sätt beroende av elevens ålder, inlärnings syfte och kontext.

Principerna är rekommendationer för *ESP*:s utvecklingsarbete och bildar grunden i *ESP*, fast varje land har sina egna mål och sätt att använda *ESP* i undervisningen. (Kohonen 2005: 25.)

5.2.2 Språkportfolions olika delar

ESP är en helhet som består av tre delar: språkpass, språkbiografi och dossier. Språkpasset innehåller ett sammandrag av språkinlärarens självbedömning enligt *Gemensamma referensnivåer av språkfärdighet* samt information om inlärarens kulturella erfarenheter. I språkpasset dokumenteras vilka språk inläraren kan och hur han behärskar dessa. (Kohonen 2005: 12. Uppsala universitet 2008.)

I språkbiografin berättar språkinläraren mer om sig själv. Han reflekterar sig som språkinlärare och språkbrukare samt betraktar sin inlärningsprocess. I språkbiografin förbereds det som ska föras in i språkpasset. (Kohonen 2005: 12.) I språkbiografin kan ingå också checklistor som ger läraren information om språkinlärarens utveckling (Uppsala universitet 2008).

I dossiern samlar språkinläraren sina officiella språkbetyg och ett urval av arbeten som visar hans språkkunskaper. I dossiern reflekterar språkinläraren sin inlärningsprocess och visar framsteg med hjälp av autentiska texter. Dossiern innehåller två delar: inlärningsmappen och rapporteringsportfolion. Inlärningsmappen innehåller material som språkinläraren producerat. I rapporteringsportfolion samlar språkinläraren de arbeten som han själv har valt men också officiella betyg vid behov. (Kohonen 2005: 12.) När det talas om vanligt portfolioarbete i språkundervisningen, menas ofta dossier.

6 UNDERVISNINGSMATERIAL FÖR SVENSKKURSEN I GRUNDEXAMEN I BARN- OCH FAMILJARBETE

Undervisningsmaterialet som presenteras här är avsett för en kurs i svenska i grundexamen i barn- och familjearbete. Materialet baserar sig på läroplansgrunderna för yrkesinriktade grundexamina 2001, eftersom den var den gällande läroplanen när denna undersökning genomfördes. Eftersom de nya grunderna togs i bruk 1.8.2009, tar detta material hänsyn även till dem. Materialet består av portfoliouppgifter men jag beskriver också hur lärobokens texter, grammatik och yrkesterminologi kan kombineras med portfoliouppgifter. Därtill redogör jag för kursens bedömning och reflektioner. Mitt undervisningsmaterial baserar sig på *ESP* och således också på *GER* och allmän portfolioetik. Eftersom den nya läroplanen också grundar sig på *GER*, passar detta material bra för modern språkundervisning i yrkesutbildningen på andra stadiet.

6.1 Allmänt

I de portfoliouppgifter som presenteras här betonas studerandenas generella och kommunikativa kompetenser (se kapitel 4.2). På kursen övas muntliga, skriftliga, produktiva och interaktiva färdigheter. Portfolioövningarna syftar till att stöda studerandenas autonomi och förmåga att ta ansvar för sina studier. Studerandena får själva påverka sina studier och koncentrera sig på de uppgifter som de anser vara viktiga för dem. Uppgifternas syfte är att vara autentiska så att de utvecklar de färdigheter som språkinläraren behöver i sitt arbete. På det sättet försöker portfolioarbetena motivera studeranden att lära sig språket.

Eftersom svenskstudierna i grundexamen i barn- och familjearbete omfattar endast en studievecka, hinner studerandena producera material bara i inlärningsmappen i dossier. Eftersom *ESPs* alla delar inte används på kursen, kallas uppgifterna portfolioarbeten. När jag planerade undervisningsmaterialet utnyttjade jag de erfarenheter som fått i språkportfolios finska testprojekt (se kapitel 1.3) (Hämäläinen & Malhonen 2005: 239f; Hämäläinen & Malhonen 2003: 111f.) Portfoliouppgifterna finns som bilagor i denna avhandling (bilagor 8-10). I kapitel 6.3. presenterar jag uppgifterna närmare.

Vid sidan av portfoliouppgifter används lärobok *Nära Dig*, som är riktad till närvårdare. Jag valde den boken eftersom det inte finns någon lärobok speciellt för barnledare och *Nära Dig* innehåller flera texter som passar för barn- och familjearbete. Därtill utvidgas ordförrådet med hjälp av annat material. Eftersom boken är avsedd för yrkesinriktad grundexamen är den grammatiska delen lämplig för den grundläggande yrkesskolenivån.

6.2 Kursens innehåll och tidtabell

I början av kursen ska studerandena ta ett test där deras kunskaper i svenska samt motivation att studera svenska kartläggs. I slutet av kursen testas studerandenas grammatiska kunskaper och motivation med ett test där de kunskaper som studerandena har lärt sig på kursen betonas (se kapitel 1.3.3.1 och 1.3.3.2).

I början av kursen diskuteras kursens syfte och mål, vad kursen innehåller och hur den bedöms. Kursens tidtabell finns i bilaga 7. Tidtabellen är preliminär, den kan förändras under kursen men i den syns nog vad som behandlas under kursen. Kursen består av 26 kontakttimmar och därtill självständigt arbete. Kontakttimmarna innehåller texttimmar och projektarbete. På texttimmarna läses och behandlas texter och studeras grammatik. Kursen innehåller även hörförståelse och muntliga övningar. I tidtabellen finns sex lektioner för portfolioarbeten. Syftet är att läraren är då på plats i klassrummet för att hjälpa, men eleverna får bearbeta portfolioarbetena även t.ex. på biblioteket eller hemma. De muntliga övningarna presenteras för de andra studerandena också på portfoliolektionerna.

6.3 Portfolioarbeten

Portfolioarbetena innehåller fyra portfoliouppgifter varav tre är skriftliga uppgifter och en muntlig uppgift. Den muntliga uppgiften ska göras parvis, de skriftliga uppgifterna ensam. Varje uppgift har olika valbara teman. Eftersom ämnesområdena har behandlats under kursen är det meningen att studerandena tillämpar sina kunskaper i portfoliouppgifterna. Uppgifterna presenteras närmare i detta kapitel där jag berättar kort

om uppgifternas innehåll, tema och syfte. Eftersom studerandenas kunskaper i svenska varierar, förklaras några uppgifter även på finska i materialet.

6.3.1 Skriftliga uppgifter

Uppgift 1 (bilaga 8) har *jag* som ämnesområde. Studeranden ska välja ett av tre ämnen. Syftet är att studeranden kan berätta om sig själv, om sina hobbyer eller om sin dag. Eftersom uppgiften är lättast av portfolioövningarna får studerandena bearbeta den självständigt hemma, men de får förstås hjälp vid behov. Enligt läroplansgrunderna 2001 borde språkinläraren kunna berätta kort om sig själv för att få det lägsta godkända vitsordet i svenska (Utbildningsstyrelsen 2001: 87).

Uppgift 2 (bilaga 9) har *ett brev* som tema. Det finns två möjligheter att göra detta portfolioarbete. Det första alternativet är att skriva ett kort eller brev till en vän i Sverige. Det mera krävande ämnet är att svara på en platsannons. Syftet är att språkinläraren lär sig de formella kraven för ett brev och allmänna artighetsregler som han behöver i social skriftlig interaktion. I denna övning betonas sociokulturell och interkulturell förståelse samt receptiva, produktiva och interaktiva färdigheter. Studeranden använder och utvecklar både sina generella och kommunikativa kompetenser, speciellt sociolingvistisk kompetens (se kapitel 4.2.1 och 4.2.2).

Uppgift 3 (bilaga 9) har ett ämnesområde som syftar till att utveckla studerandens yrkesmässiga färdigheter. Temat *jag som barnledare* har två alternativ. Studeranden ska planera en lektund eller en andaktsstund på dagis. Uppgiften ger studeranden en bra möjlighet att tillämpa på lektionerna tillägnad information i praktiken men även att skaffa ny information enligt eget intresse. I uppgiften används och utvecklas generella och kommunikativa färdigheter mångsidigt i samhällsdomänen, den personliga domänen, utbildningsdomänen och yrkesdomänen (se kapitel 4.2.3).

6.3.2 Muntliga uppgifter

Uppgift 4 (bilaga 10) är en muntlig övning som ska göras parvis. Temat heter *tala svenska*. I uppgiften övas vanliga vardagliga situationer i livet. Studerandena väljer parvis en av fyra uppgifter enligt sitt eget intresse och sina egna färdigheter. Dialogen filmas eller bandas och studerandena presenterar den för andra studerande i mindre grupper. Studerandena får skriftlig feedback från andra medlemmar och från läraren (se kapitel 6.4). I denna uppgift använder studerandena sina receptiva, produktiva och interaktiva färdigheter när de planerar dialogen och presenterar den (se kapitel 4.2.3). Eftersom det finns flera möjligheter att genomföra övningen passar den bra för studerandena på olika språkfärdighetsnivåer. De begåvade har en bra möjlighet att visa sina språkkunskaper men varje studerande kan anpassa uppgiften enligt sina egna färdigheter.

Den första övningen heter *jobbintervju*. Syftet är att studerandena planerar en situation där de intervjuas för ett sommarjobb. Den ena studeranden är intervjuare och den andra den som intervjuas. Den som söker jobbet borde kunna berätta om sig själv, sin utbildning och sina färdigheter för att kunna övertyga arbetsgivaren. Eftersom arbetssökning är en situation som varje studerande möter, är det viktigt att utveckla kunskaper i det.

Den andra alternativa övningen är *läkarbesök*. Temat är att barnet är sjukt och studeranden borde beställa tid hos läkare. Syftet är att hitta sådana ord och uttryck som behövs i en sådan situation i det verkliga livet. Även i denna övning får studerandena själva bestämma hur de genomför dialogen, t.ex. om det är fråga om ett telefonsamtal eller ett besök hos en jourhavande läkare.

Det tredje alternativet är *i varuhuset*. Övningen syftar till att studeranden kan be en expedit om råd eller hjälp i varuhuset när han vill köpa något. Studeranden borde kunna de vanligaste orden och fraserna som behövs för att kunna uträtta ärenden. I denna övning behövs kunskaper t.ex. om färger, storlekar och betalningsmedel på svenska.

Det fjärde temat är *resplaner*. Studeranden vill resa till Stockholm med sin kompis. De planerar en dialog där de beställer ett rum på ett hotell. Syftet är att kunna söka

information om rummet och hotellet samt priset. Studeranden borde också kunna ge personliga uppgifter och datum per telefon.

6.4 Bedömning och reflektioner

Bedömningskriterierna på kursen baserar sig på läroplanen och gemensamma referensnivåer, där studerandena borde nå nivå A2-B1. I tidtabellen (bilaga 7) berättas vad studeranden ska göra för att få kursen godkänd. Studerandena ska delta aktivt i undervisningen på lektionerna. Om studerandena inte är tillräckligt motiverade att studera svenska, kan det bli problem med frånvaron. Därför är det nödvändigt att sätta gränsen hur mycket studerandena får vara borta. Under lektionerna behandlas tre texter för att öka ordförrådet. Efter varje text har studerandena ett ordprov. Även om portfolioarbetet betonas i bedömningen testas också grammatikdelen med hjälp av ett litet prov i slutet av kursen.

Studerandena ska göra alla fyra portfolioarbeten, en muntlig uppgift och tre skriftliga uppgifter. Ett av *ESP*:s pedagogiska syften är att motivera språkinläraren att reflektera sitt arbete. Självbedömningen pågår under hela kursen. Studerandena ska reflektera och självbedöma över sina uppgifter samt ge sig ett betygsförslag och begrunda det. De får också själva utvärdera sin språkfärdighetsnivå med hjälp av *GER*:s självbedömningstablå (bilaga 6). Tablå får studerandena både på svenska och på finska.

Utöver självbedömning och lärarens utvärdering får studeranden feedback från andra studerande. Gruppmedlemmarna ger skriftlig och muntlig feedback till varandra. Det är nyttigt att lära sig att ge positiv och uppbyggande feedback som för sin del stöder inläringen. Studerandena får också ge feedback till läraren på kursen. Självvärderingen och feedback får studerandena ge på finska eftersom det annars kan vara för krävande för de flesta studerande.

Portfolioarbeten och reflektioner ska samlas i portfolion som till slut presenteras för andra studerande och läraren. Studerandena får samla med även sådana under kursen gjorda uppgifter som de vill ta med i bedömningen. Läraren utvärderar portfolion och ger

betyget och skriftligt feedback till studeranden. Studeranden får förstås också tillbaka sin portfolio efter utvärderingen.

6.5 Sammanfattningsvis om undervisningsmaterialet

I språkundervisningen i dag betonas kommunikativa inlärningssituationer och studerandenas aktiva roll i språkinläringen. Speciellt i yrkesinriktad språkundervisning har utvecklingen av nya språkundervisningsmetoder blivit allt viktigare. För att få en gemensam basis för språkundervisning i hela Europa har Europarådet utvecklat en *Gemensam europeisk referensram för språk (GER)* som ramverk för läroplaner, undervisning och bedömning av språk. För att kunna tillämpa referensramens idéer i praktiken har ett praktiskt verktyg, *Europeisk språkportfolio (ESP)* utvecklats .

Mitt undervisningsmaterial som är som sagt avsett för en kurs i svenska i grundexamen i barn- och familjearbete syftar till att studerandena gör sin egen portfolio som är grunden till bedömningen av kursen. Undervisningsmaterialet består av portfoliouppgifter som görs dels under kontakttimmar och dels självständigt. På kontakttimmarna studeras texter, ord och grammatik samt övas hörförståelse. Portfoliouppgifterna baserar sig på de kunskaper som studerandena lär sig på kursen. Under hela kursen reflekterar studerandena sig som språkinlärare och språkbrukare samt betraktar sin inlärningsprocess. Portfolioarbetet är ett bra sätt att motivera studerandena att lära sig språk eftersom mångsidiga uppgifter ger dem möjlighet att arbeta i egen takt och enligt egna färdigheter.

Det som är problematiskt med portfolioarbetet är att alla studerandena inte är vana vid att arbeta målmedvetet och självständigt. Tidtabellen kan alltså förorsaka problem eftersom alla studerandena inte får sina portfolior färdiga i tid. Det andra problemet är att instruktioner måste översättas till finska eftersom kunskaperna i svenska varierar så pass mycket. För läraren är portfoliomethodiken krävande. Läraren har mycket arbete i början när han planerar kursen och gör portfoliouppgifterna men också i slutet när han granskar portfolior, bedömer kursen och ger feedback.

I praktiken fungerade portfoliomaterialet såsom jag antog. Studerandena var motiverade och tyckte om kursen som var annorlunda än vanligt. Övrigt var att den muntliga uppgiften lyckades så bra. Alla studerandena vågade tala svenska, men de ville nog ha papper med sig som hjälpmedel. Det var inte möjligt att filma eller bilda presentationerna vilket för sin del minskade studerandenas rampfeber. Även reflektionerna lyckades bra. Studerandena fick väldigt uppbyggande och rättvis kritik från varandra. Tyvärr hade de inte tid att presentera de färdiga portfoliorna för varandra. Tidtabellen fungerade också bra men det finns nog några studerande som inte fick sin portfolio färdig i tid vilket nog var förutsägbart.

Eftersom jag vet hur utmanande det kan vara att undervisa i svenska på andra stadiet har jag försökt hitta nya undervisningsmetoder för att motivera studerandena och på det sättet få dem att lära sig språket. I undersökningsdelen (se kapitel 7 och 8) har jag testat hur portfoliometodiken har inverkat på studerandenas kunskaper i svenska och motivation att studera svenska. Då får jag mera information om hur metoden fungerar i praktiken och hur den borde utvecklas i framtiden.

7 PORTFOLIOMETODENS INVERKAN PÅ ELEVERNAS GRAMMATISKA KUNSKAPER I SVENSKA

I det följande presenterar jag resultaten av den lingvistiska delen av den empiriska undersökningen. I detta kapitel ger jag svar på undersökningsfrågorna 1, 2 och 4, som berör studerandenas kunskaper i svensk grammatik (se kapitel 1.1). I kapitel 7.1 beskriver jag informanternas kunskaper gällande verb och ordföljd. I kapitel 7.2 granskas informanternas grammatiska kunskaper i en kommunikativ kontext. I kapitel 7.3 sammanfattar jag resultaten av hela den lingvistiska delen.

7.1 Grammatiktestet

I detta kapitel redogör jag för resultaten av grammatiktestets delar A och B. Först granskar jag testets statistiska siffror. Därefter presenterar jag mina observationer med hjälp av tabeller och figurer och ger några exempel ur informanternas svar.

7.1.1 Verb

I detta kapitel betraktar jag olika tempusformer under egna rubriker. I skolan studerar informanterna verben så att de lär sig hela ramsan med verbets böjning utantill. Böjningen repeteras varje år så informanterna borde kunna dem.

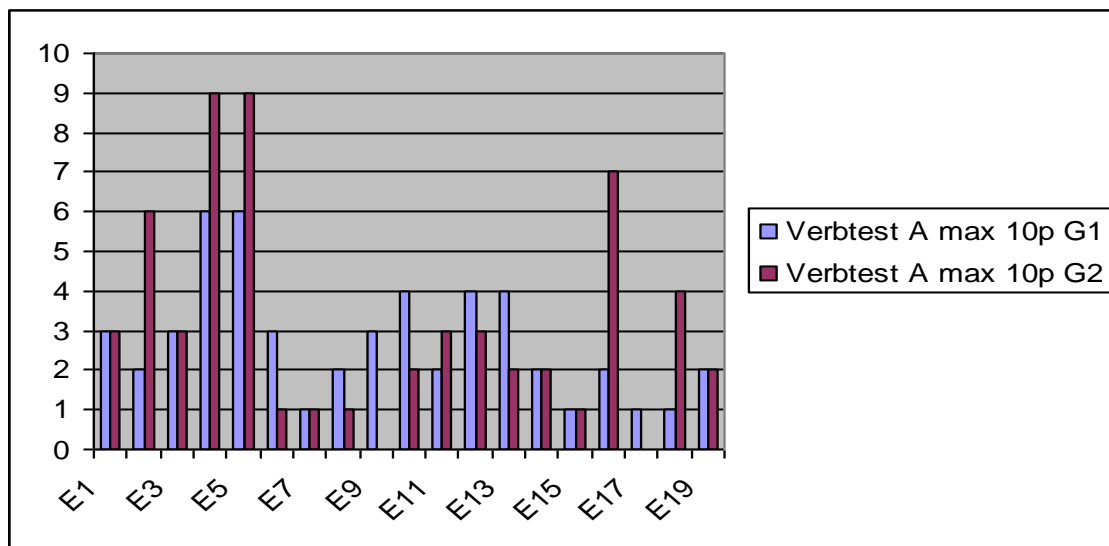
I grammatiktestet ger varje rätt svar 1 poäng. Det maximala resultatet i del A (gällande verb) är 10 poäng. Resultatet i tabell 2 visar att informantgruppen har klarat sig lite bättre i verbtestet i slutet av kursen (G2) än i början av kursen (G1). I G1 har informanterna fått genomsnittligt 2,7 poäng och i G2 genomsnittligt 3,1 poäng.

Tabell 2 Poängtal i verbtest A i G1 och G2 beskrivna med hjälp av några nyckeltal (N=19)

	G1	G2
Nyckeltal	Poängtal	Poängtal
Medeltal	2,74	3,10
Standardavvikelse	1,52	2,75
Kvartiler:		
Minimum	1	0
25 %	2	1
50 % (median)	2	2
75 %	3,5	3,5
Maximum	6	9

I tabell 2 syns att minimumvärdet och den undre kvartilen i G1 är högre än i G2, att medianen och den övre kvartilen är densamma (2) i båda testen, men maximumvärdet är däremot högre i G2. Standardavvikelsen i G1 är 1,52 och i G2 2,75. Figur 3 visar informanternas resultat i G1 och G2. Det syns att några informanter har fått betydligt

mera poäng i G2 än i G1 men det finns även sådana som inte har fått några poäng alls i G2 vilket också syns i tabell 2.



Figur 3 Informanternas kunskaper i verbtest A i början av kursen (G1) i jämförelse med testet i slutet av kursen (G2)

I den statistisk analysen har jag fått p-värdet 0.4829 ($t = -0.7165$, $df=18$) i *Paired samples t-test*. Eftersom resultatet inte verkar vara normalfördelat, gjordes även *Mann-Whitneys U-test*. Då blev p-värdet nästan likadant 0.4814 ($V=35$). Testen visar att resultaten i verbtest G1 och verbtest G2 inte skiljer sig på ett statistiskt signifikant sätt ($p > 0,05$). Det betyder att informanterna inte har klarat sig betydligt bättre i verbtestet i slutet av kursen än i början av samma kurs.

I det följande betraktar jag olika tempusformer närmare. Först presenterar jag resultaten numeriskt. Därefter redogör jag för informanternas svar i varje uppgift och ger exempel. Som sagt har jag lämnat bort sådana procentsiffror som gäller färre än fem informanter (se kapitel 1.4.1).

Presens

Uppgifterna 1 och 3 i verbtest A i G1 samt 9 och 10 i G2 mäter informanternas kunskaper i presens (se bilagor 2 och 4). Tabell 3 visar hur informanterna har kunnat böja verben i

texten. I uppgift 3 har jag godkänt också imperfektformen *tog* eftersom den passar i sammanhanget.

Tabell 3 Informanternas kunskaper i presensböjning i verbtest A i test G1 (i början av kursen) och i test G2 (i slutet av kursen)

		korrekt form (presens)	olämplig form	obefintlig eller inkorrekt form	totalt
G1 Uppgift 1:					
<i>Presidenten <u>har</u> många vänner i Kuopio.</i>	N	16	2	1	19
	%	84,2			100
G1 Uppgift 3:					
<i>Bilfärden från Helsing- fors <u>tar/tog</u> många timmar.</i>	N	13/2	4	0	19
	%	78,9			100
G2 Uppgift 9:					
<i>Nu på kvällen <u>sitter</u> Gunilla hemma igen...</i>	N	6	1	12	19
	%	31,6		63,1	100
G2 Uppgift 10:					
<i>...och <u>tittar</u> på TV.</i>	N	11	8	0	19
	%	57,9	42,1		100

Tabell 3 avslöjar att 16 (84,2 %) informanter har böjt det oregelbundna verbet *har* rätt i uppgift 1, men det är tre studerande som inte har kunnat böja det på rätt sätt fast verbet *ha* är ett av de vanligaste verben. En studerande har använt infinitivform (*ha*), en studerande hade böjt verbet i imperfekt (*hade*) och en studerande har skrivit en helt felaktig form (*havet*).

I uppgift 3, som testar presensformen av verbet av fjärde konjugationen (*ta*), har 15 informanter (78,9 %) använt formerna *tar* eller *tog* som båda passar i sammanhanget och således kategoriseras som rätta. Fyra studerande har skrivit verbet i infinitiv (*ta*).

Uppgift 9 testar presensformen av verbet *sitta*, som böjs enligt fjärde konjugationen. Uppgiften verkar ha varit svår för informanterna. Bara sex (31,6 %) studerande har skrivit den korrekta formen (*sitter*). Till och med 13 (68,4 %) av 19 informanter har inte kunnat böja verbet rätt. En studerande har valt infinitiv (*sitta*), sju informanter har böjt verbet i

presens enligt första konjugationen (*sittar*), två informanter har valt imperfekt (*sittade*) en har valt supinum (*sittat*) och två informanter har skrivit helt felaktiga former (*sitt*, *tittar*).

I uppgift 10 har informanterna lyckats bättre. Elva studerande (57,9 %) har böjt verbet av första konjugationen *titta* rätt (*tittar*). Åtta studerande (42,1 %) har valt grammatiskt korrekta former (*titta* 4 informanter, *tittade* 4 informanter), men eftersom de inte passar in i textsammanhanget har de kategoriserats som felaktiga.

Imperfekt

Uppgifterna 2, 4, 5, 8 och 10 i G1 och uppgifterna 1, 2, 3, 4, 5 och 8 i G2 mäter informanternas kunskaper i imperfekt (se kap. 1.3.3.1 och bilagor 2 och 4). I tabell 4 syns hur informanterna har klarat sig i böjningen.

Tabell 4 Informanternas kunskaper i imperfektböjning i verbtest A i G1 och G2

		korrekt form (imperfekt)	olämplig form	obefintlig eller inkorrekt form	totalt
G1 Uppgift 2:					
<i>Förra året <u>gjorde</u> hon</i>	N	0	14	5	19
<i>ett besök där.</i>	%		73,7	26,3	100
G1 Uppgift 4:					
<i>Presidenten <u>tyckte</u></i>	N	0	11	8	19
<i>mycket om torget.</i>	%		57,9	42,1	100
G1 Uppgift 5:					
<i>Människorna <u>kom</u> och</i>	N	6	7	6	19
<i>ville tala med henne.</i>	%	31,6	36,8	31,6	100
G1 Uppgift 8:					
<i>Men när hon hade <u>suttit</u></i>	N	5	13	1	19
<i>en stund på ett kafe,</i>	%	26,3	68,4		100
<i><u>började</u> det regna.</i>					
G1 Uppgift 10:					
<i>Alla, också presidenten,</i>	N	1	7	11	19
<i><u>sprang</u> till bilen</i>	%		36,8	57,9	100
<i>så fort de kunde.</i>					

G2 Uppgift 1:					
<i>I dag <u>ringde</u> Lena till</i>	N	5	7	7	19
<i>Gunilla mycket tidigt</i>	%	26,3	36,8	36,8	100
<i>på morgonen.</i>					
G2 Uppgift 2:					
<i>Först <u>visste</u> Gunilla</i>	N	1	12	6	19
<i>inte om det...</i>	%		63,1	31,6	100
G2 Uppgift 3:					
<i>...<u>var</u> väckarklockan</i>	N	10	6	3	19
<i>eller telefonen.</i>	%	52,6	31,6		100
G2 Uppgift 4:	N	7	7	5	19
<i>Hon <u>åt</u> frukost och...</i>	%	36,8	36,8	26,3	100
G2 Uppgift 5:	N	5	11	3	19
<i>...<u>tog</u> bussen till</i>	%	26,3	57,9		100
<i>centrum.</i>					
G2 Uppgift 8:					
<i>Gunilla hade tänkt</i>	N	5	6	8	19
<i>köpa en jacka men</i>	%	26,3	31,6	42,1	100
<i>hon <u>kunde</u> inte</i>					
<i>betala den.</i>					

Tabell 4 avslöjar att informanterna har genomgående svaga kunskaper i imperfektböjningen. Bara i uppgift 3 i G2 gällande imperfekt av verbet *vara*, som är det vanligaste verbet, har över hälften av informanterna kunnat böja verbet rätt.

De svåraste imperfektformerna har varit *gjorde* i uppgift 2 i G1 och *tyckte* i uppgift 4 i G2, eftersom ingen av informanterna har kunnat välja de rätta formerna. Troligen har informanterna inte förstått texten eftersom det nog syns t.ex. i uppgift 2 i G1 att det är fråga om förfluten tid (*förra året*). I uppgift 2 i G1 har nio informanter valt presensformen *gör* men fem informanter har inte alls böjt verbet (*göra*). Fyra informanter har böjt verbet helt felaktigt (*görde, gört, går, görar*) och en elev har inte skrivit någonting. I uppgift 4 i G1 har över hälften av informanterna (57,9 %) använt verbet i presensform (*tycker*). Sex informanter har böjt verbet felaktigt i presens (*tyckar*) och två har hittat felaktiga former (*tycket, tyckade*).

I uppgift 5 i G1 som mäter imperfektböjningen av verbet *komma*, är andelen rätta svar (*kom*) sex (31,6 %). En elev har skrivit formen *komm*, men den har kategoriserats som felaktigt, fast det kan vara fråga om ett slarvfel. Sex informanter har valt presensformen (*kommer*) och fem informanter har inte kunnat böja verbet rätt (*kommar*). En elev har valt infinitivformen (*komma*).

Uppgift 8 i G1 mäter kunskaper gällande imperfektböjningen av ett verb av första konjugationen, som antogs vara lättare för informanterna. Resultaten visar att bara fem elever har böjt verbet rätt (*började*). Sex informanter har valt presensformen (*börjar*) och sex informanter har valt infinitiv (*börja*) och en informant har böjt verbet helt felaktigt (*börjer*).

De oregelbundna verben *springa* (G1 uppgift 10) och *veta* (G2 uppgift 2) har varit svåra för informanterna. Bara en elev har kunnat böja verben rätt (*sprang*, *visste*) i båda uppgifterna. I uppgift 10 har sju informanter valt någon annan form än imperfekt. Av dessa har tre informanter valt infinitiv (*springa*) och fyra informanter har valt presens (*springer*). Elva informanter (57,5 %) har böjt verbet felaktigt (*springar*, *springade*, *sprinde*). När det gäller verbet *veta*, har 18 informanter (94,7 %) inte kunnat böja verbet rätt. Fyra informanter har valt formen *vet*, sju informanter har böjt verbet i supinum *veta* och en informant har valt infinitivformen (*veta*). Fyra informanter har böjt verbet felaktigt (*vetas*, *velat*, *vetit*) och två informanter har inte skrivit någonting.

Den första uppgiften i G2 gäller verbet *ringa*, som böjs enligt andra konjugationen. Fem informanter har böjt verbet rätt (*ringde*). Tre informanter har böjt verbet i imperfekt (*ringade*) enligt första konjugationen. Fem informanter har valt presens (*ringer*) och två informanter har valt infinitiv (*ringa*). Fyra informanter har böjt verbet felaktigt (*ringar*, *ringte*).

Verbet *vara* (G2 uppgift 3), som är det vanligaste verbet, verkar däremot ha varit lite lättare. Drygt hälften (52,6 %) av informanterna har kunnat böja verbet rätt i imperfekt (*var*). Sex informanter har valt andra böjningsformer (*vara*, *är*, *varit*). Två informanter har hittat på en felaktig form *varat* och en elev har inte skrivit någonting.

Uppgifterna 4 och 5 i G2 mäter informanternas kunskaper av två verb, som båda hör till fjärde konjugationen och som borde minnas utantill. Sju informanter har böjt verbet *äta* rätt (*ät*) i uppgift 4. Sju informanter har böjt verbet *äta* i någon annan form än imperfekt (*äta, äter, ätit*) men två har valt den felaktiga formen *ätade*. Tre informanter har skrivit ordet *ät*, vilket är ganska vanligt, eftersom några informanter inte skiljer vokaler *ä* och *å* från varandra. I uppgift 5 har bara fem informanter böjt verbet *ta* rätt (*tog*), fast det var med redan i G1 och repeterades under kursen. Åtta informanter har böjt verbet i presens (*tar*), två informanter har böjt det i supinum och en elev har valt infinitiv (*ta*). Två informanter har försökt hitta på egna imperfektformer (*tag, tade*), och en informant har inte skrivit någonting.

Uppgift 8 i G2 avslöjar att bara fem informanter har kunnat böja ett av de vanligaste hjälpverben (*kunna*) rätt i imperfekt. Sex informanter har böjt verbet i någon annan form än imperfekt (*kunna, kan, kunnat*). Fyra informanter har böjt verbet i varierande felaktiga former (*kunnit, kunnan, kunnar, kunne*) och fyra informanter har inte skrivit någonting.

Infinitiv

Uppgift 6 i grammatiktest 1 mäter informanternas kunskaper i infinitiv (se kapitel 1.3.3.1 och bilagorna 2 och 4). Tabell 5 visar resultatet.

Tabell 5 Informanternas kunskaper i infinitiv i verbtest A i G1

		korrekt form (infinitiv)	olämplig form	obefintlig eller inkorrekt form	totalt
G1 Uppgift 6:					
<i>Människorna kom och ville <u>tala</u> med henne.</i>	N	7	12	0	19
	%	36,8	63,2	0	100

Tabell 5 avslöjar att 63,2 % av informanterna inte kan välja infinitivformen efter hjälp verbet även om regeln har lärts ut i grundskolan och repeterades under kursen så informanterna borde ha kunnat den. Tolv informanter har nog böjt verbet rätt men valt

presens (*talar*) eller imperfekt (*talade*) i stället för infinitiv. Sju informanter har däremot valt den korrekta formen (*tala*).

Annars har informanterna använt infinitivformer ganska varierande i olika textkontexter. När det gäller presensuppgifter (se tabell 3) har informanterna valt infinitiv en gång i uppgifterna 1 G1 och 9 G2 och fyra gånger i uppgifterna 3 G1 och 10 G2 i stället för den korrekta presensformen. I tabell 4 syns 11 meningar där informanterna borde ha kunnat skriva imperfektform. I uppgifterna 5 G1 och 2, 4, 5 och 8 i G2 har en informant skrivit felaktig infinitiv, i uppgifterna 1 och 5 G2 finns två infinitiver och i 10 G1 tre infinitiver. Men i uppgift 2 G1 finns fem och i uppgift 8 G1 sex sådana informanter som har valt infinitiv i stället för imperfekt. När det gäller supinumböjning (tabell 6 nedan) har två informanter valt infinitiv i uppgifterna 7 och 9 G1 och en informant i uppgift 6 i G2 men däremot i uppgift 7 G2 har sammanlagt sju informanter skrivit den felaktiga infinitivformen i stället för supinum.

Eftersom bruket av infinitivformen varierar så pass mycket oberoende av konjugation och textkontext, kan det vara fråga om ett slumpmässigt val av böjningsformer, vilket beror på svaga kunskaper i grammatik.

Supinum

I uppgifterna 7 och 9 i G1 och uppgifterna 6 och 7 i G2 syns hur informanterna har böjt verben i supinum (se kapitel 1.3.3.1 och bilagorna 2 och 4). Tabell 6 visar hur informanterna har klarat sig.

Tabell 6 Informanternas kunskaper i supinumböjning i verbtest A i G1 och G2

		korrekt form (supinum)	olämplig form	obefintlig eller inkorrekt form	totalt
G1 Uppgift 7:					
<i>Men när hon hade <u>suttit</u></i>	N	1	5	13	19
<i>en stund på ett kafé där...</i>	%		26,3	68,4	100
G1 Uppgift 9:					
<i>Chauffören hade <u>lämnat</u></i>	N	1	14	4	19
<i>bilen i närheten.</i>	%		73,7		100
G2 Uppgift 6:					
<i>Men hon hade <u>lämnat</u></i>	N	4	11	4	19
<i>sitt bankkort hemma.</i>	%		58,0		100
G2 Uppgift 7:					
<i>Gunilla hade <u>tänkt</u> köpa</i>	N	5	7	7	19
<i>en jacka...</i>	%	26,3	36,8	36,8	100

Tabell 6 avslöjar att informanterna har svaga kunskaper i supinumböjningen. I G1 finns bara ett korrekt svar i uppgifterna 7 och 9, men i G2 i slutet av kursen har fyra informanter böjt verbet *lämna* rätt i uppgift 6 (*lämnat*) och fem informanter har böjt verbet *tänka* rätt i uppgift 7 (*tänkt*). Verbets *lämna* supinumform testades alltså i båda testen G1 och G2, eftersom jag ville se om informanterna hade lyckats bättre i slutet av kursen när det är fråga om samma verb och samma form. I uppgift 9 i G1 har 18 informanter (94,7 %) använt felaktiga eller i textsammanhanget olämpliga former. Av dessa har åtta informanter använt presens (*lämnar*), två informanter har valt infinitiv (*lämna*), en informant har böjt verbet i imperfekt (*lämnade*), men tre informanter har böjt verbet i varierande former som inte finns i svenskan (*lämt*, *lämnt*, *lämde*). En informant har inget svar. I slutet av kursen i G2 har fyra informanter böjt samma verb korrekt men 79 % (15 informanter) har inte lyckats i böjningen. Den här gången har fyra informanter använt presens (*lämnar*), sju informanter har valt infinitiv (*lämna*) och tre informanter har böjt verbet i imperfekt (*lämnade*). Två informanter har inte skrivit någonting och en informant har skrivit formen *lämde*.

I uppgift 7 i G1 har verbet *sitta*, som böjs enligt fjärde konjugationen, varit speciellt svårt. Bara en elev av 19 informanter har kunnat böja verbet korrekt. Två informanter har valt

infinitiv (*sitta*) och tre informanter har använt presensformen (*sitter*) men totalt 68, 4 % (13 informanter) har hittat former som inte finns i det här verbets böjning (*sittade, sat, sitt, sittar*). En elev har inte svarat alls.

När det gäller verbet *tänka* i uppgift 7 i G2, har fem informanter använt den korrekta formen (*tänkt*). 14 informanter ha inte lyckats i böjningen. Sju informanter har kunnat böja verbet rätt (*tänka, tänker, tänkte*) men inte kunnat välja den rätta formen i kontexten. Sju informanter har böjt verbet felaktigt (*tänkerna, tänkade*) och en informant har inte kunnat skriva någon form.

7.1.2 Ordföljd

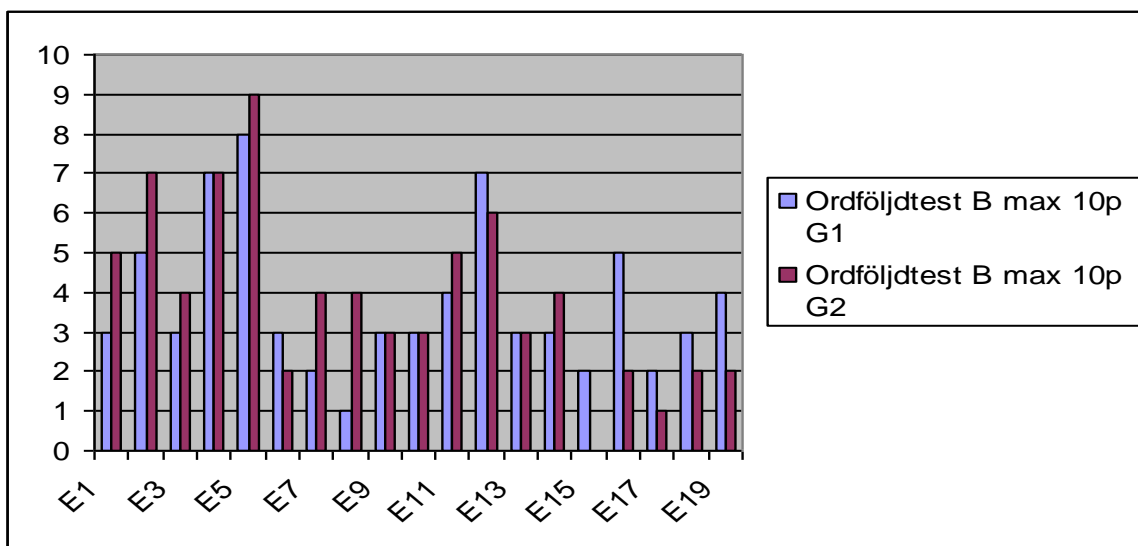
Enligt min egen erfarenhet som lärare är min hypotes gällande informanternas kunskaper i ordföljden att de överanvänder rak ordföljd i huvudsats och inte kan placera nekningsordet på rätt plats i bisatsen, vilket är vanligt. Informanternas kunskaper i ordföljd testades i del B (se bilagorna 2 och 4). Det maximala resultatet i testet är 10 poäng. I tabell 7 syns några nyckeltal gällande testet i början av kursen (G1) och i slutet av kursen (G2).

Tabell 7 Poängtal i ordföljdttest B i G1 och i G2 beskrivna med hjälp av några nyckeltal

	G1	G2
Nyckeltal	Poängtal	Poängtal
Medeltal	3,74	3,84
Standardavvikelse	1,88	2,27
Kvartiler:		
Minimum	1	0
25 %	3	2
50 % (median)	3	4
75 %	4,5	5
Maximum	8	9

Tabell 7 visar att informanterna har klarat sig i ordföljdtesten nästan på samma sätt som i verbtestet. Minimum och den undre kvartilen är högre i G1 än i G2, men median, övre

kvartil och maximum är högre i G2 än i G1. I figur 4 nedan syns att några informanter har klarat sig betydligt bättre i G2, men det finns även sådana som inte hade lärt sig ordföljdsregler under kursen och troligen har gissat svaren.



Figur 4 Informanternas kunskaper i ordföljdtest B i början av kursen (G1) jämfört med testet i slutet av kursen (G2)

I statistiska test gav *Paired samples t-test* p-värdet 0,7769 ($t=-0,2877$, $df=18$). I *Mann-Whitneys U-test* var p-värdet nästan likadant: 0,7717 ($V=54,5$). $P>0,05$ visar att resultaten i G1 och G2 inte skiljer sig på ett statistiskt signifikant sätt. Informanterna har alltså inte klarat sig betydligt bättre i ordföljdtestet i slutet av kursen än i början av kursen. Troligen kvarstår resultatet som likadant eftersom informanternas prestationer varierar så mycket. Några av de bästa informanterna har kanske lärt sig ordföljdsregler under kursen medan de svagaste informanterna fortfarande har gissat svaren.

Rak ordföljd

Uppgifterna 1, 3 och 5 mäter informanternas kunskaper gällande rak ordföljd i huvudsats (se kapitel 1.3.3.1 och bilagorna 2 och 4). Omvänd ordföljd testades med hjälp av uppgifterna 2, 4, 6 och 7. Kunskaper gällande bisatsens ordföljd granskades i uppgifterna 8, 9 och 10. I varje uppgift skulle informanten bilda en mening genom att skriva de givna

orden i rätt ordning. Det första ordet var understreckat. I tabell 8 syns hur informanterna har behärskat rak ordföljd i huvudsats i början av kursen (G1) och i slutet av kursen (G2).

Tabell 8 Informanternas kunskaper gällande rak ordföljd i huvudsats i G1 och G2

		rak ordföljd	omvänd ordföljd	<i>inte på fel plats</i>	något annat	totalt
G1 Uppgift 1:						
<u>Kasper</u> kom hem lite	N	19	0		0	19
efter tio på kvällen.	%	100				100
G2 Uppgift 1:						
<u>Anna</u> går till Pia redan	N	18	0		1	19
efter klockan åtta.	%	94,7				100
G1 Uppgift 3:						
<u>Han</u> hade inte klockan	N	9	0	2	8	19
på sig.	%	47,4			42,1	100
G2 Uppgift 3:						
<u>Hon</u> hade inte ännu sett	N	6	0	10	3	19
deras nya hus.	%	31,6		52,6		100
G1 Uppgift 5:						
<u>Mamma</u> hade köpt en fin	N	14	0		5	19
lax på torget.	%	73,7				100
G2 Uppgift 5:						
<u>Pia</u> hade lagat dem	N	14	0		5	19
en bra middag.	%	73,7	0			100

Eftersom subjektet var understreckat i varje sats, har informanterna inte kunnat välja omvänd ordföljd i uppgifterna 1, 3 och 5. Däremot borde de ha kunnat hitta predikatet och placera det på korrekt plats i meningen. Tabell 8 visar att alla informanterna har lyckats bilda en korrekt mening av givna ord i uppgift 1 i G1. När det gäller uppgift 1 i G2 har en informant inte lyckats och har skrivit:

(1) Anna till Pia går åtta redan efter klockan. (E15)

Meningen i exempel (1) har således kategoriserats i gruppen *något annat*. Det är konstigt att informanten inte ens har tänkt översätta meningen till finska. Troligen har hon inte förstått ens alla ord.

I uppgift 3 borde informanterna ha kunnat placera nekningsordet korrekt. Nio informanter i G1 och sex informanter i G2 har bildat en korrekt mening. Två informanter i G1 och tio informanter i G2 har placerat nekningsordet på fel plats. Exempel på sådana meningar är (2) och (3):

(2) Han inte hade klockan på sig. (E3)

(3) Hon hade sett deras nya hus inte ännu. (E14)

Åtta informanter (nästan hälften av gruppen) i G1 och tre informanter i G2 har inte lyckats bilda en vettig mening vilket syns i följande exempel:

(4) Han klockan inte på sig hade. (E7)

(5) Hon sett hade inte ännu deras nya hus. (E9)

Både i G1 och G2 har de flesta informanterna (73,7 %) bildat en korrekt mening i uppgift 5. I båda testen, G1 och G2, har fem svar kategoriserats i gruppen *något annat*. Här finns exempel på sådana svar:

(6) Mamma hade på torget köpt en fin lax hade. (E6)

(7) Pia dem lagat en bra middag hade (E18)

Kanske har informanterna inte mints eller kunnat orden i denna övning. En annan förklaring kan vara att informanterna inte har en aning om ordföljdsregler.

Omvänd ordföljd

Informanternas kunskaper i omvänd ordföljd testades med hjälp av uppgifterna 2, 4, 6 och 7 i G1 och G2 (se kapitel 1.3.3.1 och bilagorna 2 och 4). I tabell 9 syns hur informanterna har klarat sig.

Tabell 9 Informanternas kunskaper i omvänd ordföljd i G1 och G2

		rak ordföljd	omvänd ordföljd	något annat	totalt
G1 Uppgift 2:					
<i>Varför kommer han</i>	N	9	3	7	19
<i>hem så här sent?</i>	%	47,4		36,8	100
G2 Uppgift 2:					
<i>Varför kommer hon</i>	N	3	6	10	19
<i>dit så tidigt?</i>	%		31,6	52,6	100
G1 Uppgift 4:					
<i>Nu är han jättehungrig.</i>	N	12	6	1	19
	%	63,1	31,6		100
G2 Uppgift 4:					
<i>Nu är Anna jättehungrig.</i>	N	11	7	1	19
	%	57,9	36,8		100
G1 Uppgift 6:					
<i>Hemma kokar hon läcker</i>	N	9	3	7	19
<i>fisksoppa.</i>	%	47,4		36,8	100
G2 Uppgift 6:					
<i>I köket hjälper Anna henne</i>	N	11	4	4	19
<i>att duka bordet.</i>	%	57,8			100
G1 Uppgift 7:					
<i>Snart får alla sitta vid</i>	N	4	2	13	19
<i>bordet och äta.</i>	%		10,5	68,5	100
G2 Uppgift 7:					
<i>Snart får barnen sitta</i>	N	5	4	10	19
<i>vid bordet och äta.</i>	%	26,3		52,7	100

Tabell 9 visar att valet av korrekt omvänd ordföljd varierar mellan 10,5 % och 36,8 % i uppgifterna, vilket avslöjar att informanterna har svaga kunskaper gällande omvänd ordföljd. Det syns att informanterna har klarat sig lite bättre i G2 än i G1. I uppgift 2 i G1 har bara tre av nitton informanter valt omvänd ordföljd och hela 84,2 % av dem har inte kunnat bilda en korrekt sats. Vidare i G1 har nio informanter valt felaktig rak ordföljd och sju har skrivit något annat. I G2 har sex informanter ett korrekt svar medan tre

informanter har valt rak ordföljd och tio har inte kunnat skriva orden i korrekt ordning. I det följande syns några exempel på felaktiga meningar i kategori *något annat*:

(8) Varför hem så här sent han kommer? (E8)

(9) Varför dit hon kommer så tidigt? (E16)

I uppgift 4 har sex informanter i G1 och sju informanter i G2 vetat vad omvänd ordöljd betyder. De flesta informanter i båda testen (tolv informanter i G1 och elva i G2) har valt felaktig rak ordföljd. Ett svar i båda testen har varit *något annat* (exempel 10 och 11).

(10) *Jättehungrig han är nu.* (E7)

(11) *Nu jättehungrig är Anna.* (E15)

I exempel (10) har informanten börjat satsen med ordet *jättehungrig* i stället för *nu*.

I uppgift 6 har nio informanter (47,4 %) i G1 och elva (57,8 %) i G2 valt felaktig rak ordföljd. Bara tre i G1 och fyra informanter i G2 har lyckats i denna uppgift. *Något annat* har skrivits av sju informanter i G1 och fyra informanter i G2. Exempel på helt felaktiga svar är (12) och (13):

(12) *Hemma läcker hon kokar fisksoppa.* (E9)

(13) *I köket att duka Anna hjälper henne bordet.* (E17)

I meningen i uppgift 7 finns sju delar och kanske därför har det varit svårast för informanterna. Bara två av nitton informanter i G1 och fyra informanter i G2 har lyckats placera orden i rätt ordning. Fyra informanter i G1 och fem informanter i G2 har valt felaktig rak ordföljd. Men 68,5 % i G1 och 52,7 % i G2 har inte lyckats skriva en vettig mening. I (14) och (15) syns exempel på hurdana meningar informanterna har skrivit.

(14) *Snart vid bordet äta får sitta och alla.* (E6)

(15) *Snart barnen vid bordet får sitta och äta.* (E1)

Rak ordföljd i bisats

Med hjälp av uppgifterna 8, 9 och 10 mättes hur informanterna har kunnat rak ordföljd i bisats (se kapitel 1.3.3.1 och bilagorna 2 och 4). Informanterna har lärt sig ordföljdsregler gällande bisats redan på sjunde klassen i grundskolan. Regler har repeterats varje läsår och igen under den pågående kurs så informanterna borde kunna dem. Som i tabell 10

syns har informanternas kunskaper testats också gällande nekningens ordets plats i uppgifterna 9 och 10.

Tabell 10 Informanternas kunskaper gällande rak ordföljd i bisats i G1 och G2

		rak ordföljd	omvänd ordföljd	inte på fel plats	något annat	<u>totalt</u>
G1 Uppgift 8:						
<u>Kasper har ont i magen</u>	N	9	0		10	19
<u>eftersom han åt för</u>	%	47,4	0		52,6	100
<u>mycket soppa.</u>						
G2 Uppgift 8:						
<u>Kalle var tvungen att gå</u>	N	6	0		13	19
<u>till läkare eftersom han</u>	%	31,6	0		68,4	100
<u>slog huvudet på golvet.</u>						
G1 Uppgift 9:						
<u>Nu vet han att det inte</u>	N	5	2	5	7	19
<u>är klokt.</u>	%	26,3		26,3	36,8	100
G2 Uppgift 9:						
<u>Läkaren sade att det inte</u>	N	7	0	8	4	19
<u>var farligt.</u>	%	36,8		42,1		100
G1 Uppgift 10:						
<u>Man blir sjuk om man inte</u>	N	1	0	0	18	19
<u>kommer ihåg att dricka</u>	%				94,7	100
<u>vatten.</u>						
G2 Uppgift 10:						
<u>Man blir sjuk om man inte</u>	N	1	0	9	9	19
<u>vill klä sig i varma kläder.</u>	%			47,4	47,4	100

Av tabell 10 framgår att bisatsens ordföljd är svår för informanterna, eftersom de inte har fått ens hälften av svaren rätt i uppgifterna. Bäst har de lyckats i uppgift 8 i G2, där det finns nio rätta svar. Men däremot i uppgift 10 i båda testen G1 och G2 har bara en informant av nitton valt korrekt ordföljd.

I uppgift 8 har informanterna kunnat ordföljden lite bättre i början av kursen än i slutet av kursen. De har kanske gissat sig till de rätta svaren. I G1 finns nämligen nio rätta svar, medan bara sex bisatser har korrekt rak ordföljd i G2. Resten av informanterna i båda testen (10 i G1 och 13 i G2) har skrivit helt felaktig ordföljd. Svaga kunskaper syns i följande exempel:

(16) Kasper har ont i magen eftersom för han åt mycket soppa. (E13)

(17) Kalle var tvungen att gå till läkare eftersom golvet i han huvudet slog. (E17)

I uppgift 9 har fem informanter i G1 och sju informanter i G2 kunnat placera orden korrekt. I G1 har en informant lyckats skriva felaktig omvänd ordföljd (exempel 18), fem har placerat nekningsordet på fel plats (exempel 19) och sju informanter har skrivit något helt annat (exempel 20). I G2 har åtta informanter placerat nekningsordet fel och fyra informanter har skrivit något annat (exempel 21).

(18) Nu vet han att är det inte klokt. (E10)

(19) Nu vet han att det är inte klokt. (E1)

(20) Nu vet han att klokt är inte det. (E14)

(21) Läkaren sade att farligt inte var det. (E6)

Uppgift 10 avslöjar att informanterna har svårigheter att bilda en mening på flera ord på grund av svaga kunskaper i svenska. Det finns bara en korrekt rak ordföljd både i början av kursen (G1) och i slutet av kursen (G2). I G1 har 18 informanter skrivit något annat (exempel 22). I G2 har nio informanter kunnat ordföljden annars rätt men skrivit nekningsordet på fel plats (exempel 23). Nio informanter har skrivit helt felaktig ordföljd och deras svar har kategoriserats som *något annat*. I det följande visas exempel på felaktiga svar gällande uppgift 10.

(22) Man blir sjuk om inte dricka vatten att kommer ihåg. (E2)

(23) Man blir sjuk om man vill inte klä sig i varma kläder. (E4)

(24) Man blir sjuk om kläder inte vill man varma i klä sig. (E17)

Dessutom har en informant kommenterat:

(25) ...Jag inte kan järjestellä sanoja!!! (E18)

Som syns i exempel (25), har några informanter inte hittat lämpliga svenska ord och använt finska i stället.

Resultaten gällande verbtestet och ordföljdetestet sammanfattas i kapitel 7.3.

7.2 Uppsatsen

Meningen i uppsatssuppgiften var att granska informanternas kunskaper i svenska i en kommunikativ kontext. Informanterna själva har producerat material i den lingvistiska delen så att de skrev en uppsats på ca 50 ord. Uppgiften var densamma i båda testen, informanterna har skrivit om sig själva (se bilagorna 2 och 4). U1 syftar till uppsatsen i början av kursen och U2 till uppsatsen i slutet av kursen. För att få en bild av textens struktur har jag räknat antalet ord, meningar och satser i båda uppsatserna. Först presenterar jag mina observationer gällande antalet ord, sedan tar jag en titt på satser och meningar. Till sist redogör jag närmare för texterna och ger några exempelmeningar ur informanternas uppsatser.

Ord

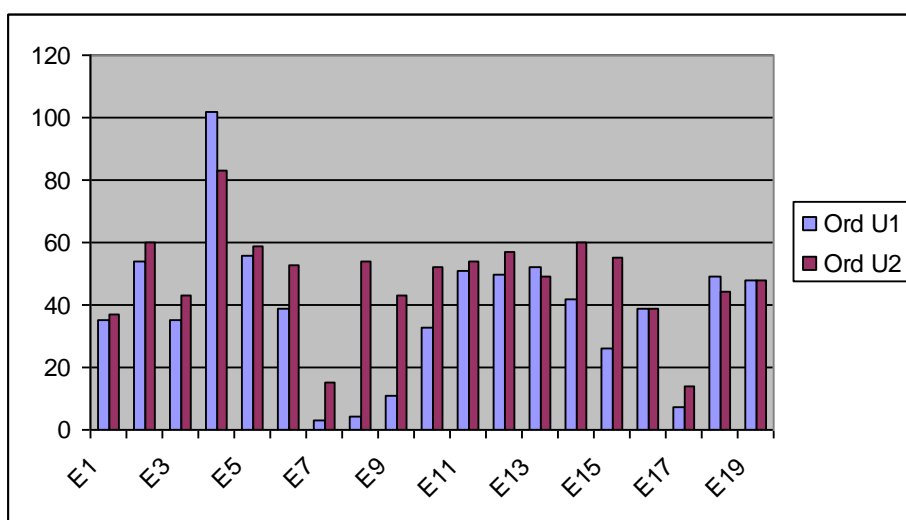
Hultman (2003: 28) definierar ”ett ord” på följande sätt: ”[...] Ord är den minsta språkbit som ensam kan utgöra ett yttrande. [...] I (svensk) skrift markeras gränsen mellan orden genom ett tomrum”. Hela undersökningsmaterialet (uppsatserna) består av 746 ord i början av kursen (U1) och 919 ord i slutet av kursen (U2). I tabell 11 syns närmare information om textlängden i U1 och U2.

Tabell 11 Några nyckeltal av textlängden i U1 och U2

Nyckeltal	Antalet ord i U1	Antalet ord i U2
Summa	736	919
Genomsnittslängd	38,7	48,4
Kvartiler		
Minimum	3	14
25 %	29,5	43
50 % (median)	39	52
75 %	50,5	56
Maximum	102	83
Variationsbredd	99	69

Minimilängden visar antalet ord i den kortaste texten. I U1 är minimilängden 3 ord och i U2 14 ord, vilket betyder att den svagaste informanten har kunnat skriva en betydligt

längre uppsats i slutet av kursen. Det syns också i variationsbredden, som är mindre i U2. Genomsnittslängden 38,7 i U1 visar att informanterna inte har kunnat skriva en tillräckligt lång uppsats i början av kursen, medan genomsnittslängden 48,4 i U2 berättar att informanterna i medeltal har nått den krävda textlängden ca 50 ord i slutet av kursen. Eftersom det inte fanns någon begränsning i längden, är det inte relevant att granska uppsatsernas maximumlängd. I figur 5 nedan syns att det finns några sådana informanter som har velat och kunnat skriva längre uppsatser än 50 ord.



Figur 5 Antalet ord i U1 och U2

Figur 5 avslöjar, att informanterna har genomgående lyckats bättre i U2. Även de statistiska testen bekräftar resultaten. Enligt *Paired samples t-test* skiljer sig resultatet mellan U1 och U2 på ett statistiskt signifikant sätt (p-värdet 0.01361, $t = -2.7347$, $df = 18$). Enligt *Mann-Whitneys U-test* blev p-värdet 0.00982 ($V = 21.5$), vilket betyder att resultaten mellan U1 och U2 skiljer sig på ett statistiskt signifikant sätt. Båda de statistiska testen ($p < 0,01$) indikerar att informanterna har klarat sig betydligt bättre i U2 än i U1.

Satser och meningar

Med "en sats" avses "en grammatisk konstruktion som består av ett **subjektsled** (ett nominalt satsled som är satsens subjekt) och ett **predikatsled** (en verbfras som innehåller ett finit verb)" (Hultman 2003: 271). Enligt Hultman (2003: 278) består en mening ofta

av en enda huvudsats med eller utan underordnade satser. I detta arbete avses med en mening den grafiska meningen dvs. ”en mening som står mellan (meningsinledande) stor bokstav och (meningsavslutande) stort skiljetecken”. Enstaka fraser, satser och ord kan sålunda bilda en grafisk mening. (Hultman 2003: 278.)

I U1 finns 137 satser och 116 meningar, medan det i U2 finns 167 satser och 131 meningar. Tabell 12 visar mera information om dessa.

Tabell 12 Några nyckeltal av satser och meningar i U1 och U2

Nyckeltal	Antalet satser i U1	Antalet satser i U2	Antalet meningar i U1	Antalet meningar i U2
Summa	137	167	116	131
Kvartiler				
Minimum	1	3	1	3
25 %	6	8	5	5,5
50 % (median)	8	9	6	7
75 %	9	10,5	8,5	8,5
Maximum	16	12	11	11
Variationsbredd	15	9	10	8
Medeltal	7,2	8,8	6,1	6,9

Det framgår av tabellen att informanterna har skrivit fler satser och meningar i slutet av kursen än i början. Den kortaste uppsatsen i U1 innehåller bara en sats och mening men i U2 är uppsatsen lite längre, tre satser och meningar. I medeltal finns det 7,2 satser i U1 och 8,8 satser i U2. Antalet meningar är 6,1 i U1 och 6,9 i U2 i medeltal.

Vid analys av uppsatserna har jag också räknat meningslängderna i ord. Det visade sig att minimimeningslängden är ett ord per mening i U1 och maximilängden 21 ord. I U2 är minimilängden ett ord och maximilängden 22 ord. Medelvärdet är 6,3 ord i U1 och 7 ord i U2. Dessa sifferuppgifter bekräftar att informanterna har lyckats bättre i slutet av kursen.

Förståeliga satser

För att få mera information om frågan om informanternas kunskaper har förbättrats, har jag granskat uppsatserna också kvalitativt. Som jag redan konstaterade (se kapitel 1.4.2) har jag räknat hur många språkligt korrekta, s.k. förståeliga satser informanterna har skrivit i sina uppsatser. Med ”en förståelig sats” menas i detta sammanhang en sats som innehåller ett subjektled och ett predikatsled, båda i korrekt form. Jag är medveten om att denna analys är i någon mån subjektiv, men jag försöker belysa mina observationer med några exempel ur uppsatser. I tabell 13 syns några sifferuppgifter om förståeliga satser.

Tabell 13 Några nyckeltal av förståeliga satser i U1 och U2

Nyckeltal	Antalet förståeliga satser i U1	Antalet förståeliga satser i U2
Summa	99	118
Kvartiler		
Minimum	0	1
25 %	3	4,5
50 %	6	6
75 %	7	6
Maximum	14	12
Variationsbredd	14	11
Medelvärde	5,2	6,2

I tabell 13 syns att informanterna har skrivit i medeltal fler förståeliga satser i slutet av kursen än i början av kursen. Eftersom det finns informanter som har skrivit längre uppsatser än uppgiften var är det inte relevant att fästa uppmärksamhet vid maximumvärden eller variationsbredder. I det följande syns några exempel på förståeliga satser:

- (26) *Jag har en lillebror, mamma och pappa.* (E2) U1
- (27) *Jag är ganska bra att tala svenska, men det här skrivande sidan är jätte dåligt.* (E4) U1
- (28) *Jag lysnar på musik på kvällen.* (E11) U2
- (29) *Jag bor i XX med min lilla pojke och min sambo.* (E16) U2

I exempel (27) och (29) finns två satser i en mening. Bara exempel (26) och (29) är helt korrekta men även (27) och (28) kategoriseras som förståeliga eftersom de innehåller subjekts- och predikatsled i korrekt form.

Följande exempel visar hurdana satser som har kategoriserats som inte förståeliga:

- (30) *Jag har XX och jag gammal är 16.* (E9) U1
- (31) *Jag åkso älska läsa manga (manga pokkareita).* (E13) U1
- (32) *Jag är kiva tyttö.* (E10) U2
- (33) *Portaanpää är jättefint skolar studier.* (E6) U2

I exempel (30) har informanten försökt säga *Jag är...* men inte hittat det korrekta verbet. I exempel (31) och (32) har satserna kategoriserats som inte förståeliga, eftersom informanterna har skrivit finska ord bland svenska, vilket är vanligt när det är fråga om svaga elever.

Allt som allt har informanterna förstått uppgiften bra och kunnat skriva varierande uppsatser om ämnet. De har vanligen skrivit sina uppsatser i presensform men det finns även några imperfektformer. Några informanter har inte alls böjt verben (se exempel (31)). Resultaten av grammatiktesten visar att informanterna har svårigheter att böja verben korrekt, vilket naturligtvis syns i informanternas prestationer i uppsatsskrivningen. Överraskande nog har informanterna vanligen inte skrivit samma saker i slutet av kursen som i början, fast det var fråga om samma uppgift. Positivt är att även de svagaste informanterna har vågat skriva längre uppsatser i slutet av kursen, fast deras ordförråd och grammatiska kunskaper inte alltid har räckt till mångsidiga satskonstruktioner. Informanterna har nog kunnat skriva satser som för det mesta är grammatiskt korrekta och förståeliga, vilket syns i antalet förståeliga satser. I U1 har 99 av 137 satser (72,3 %) och i U2 118 av 167 satser (70,7 %) kategoriserats som förståeliga.

7.3 Sammanfattning av resultaten av den lingvistiska delen

Den lingvistiska delen består av ett grammatiktest och en uppsats. Informanterna gjorde både grammatiktestet och skrev uppsatsen först i början av kursen och sedan i slutet av kursen. Grammatiktestet består av ett verbtest och ett ordföljdtest. I verbtestet klarade sig informanterna lite bättre i slutet av kursen än i början av kursen men i den statistiska

analysen skiljer sig resultaten inte på ett signifikant sätt. Samma riktning förekommer också i ordföljdstesten: informanterna klarade sig lite bättre i slutet av kursen, men statistisk signifikans finns inte.

I båda testen är det maximala resultatet 10 poäng, alltså 20 poäng totalt. Informanterna har fått i verbtestet i medeltal 2,74 poäng i början av kursen (G1) och 3,10 poäng i slutet av kursen (G2). I ordföljdstestet har de fått i medeltal 3,74 poäng i början och 3,84 i slutet av kursen. Totalt har de fått i medeltal 6,48 poäng i början av kursen och 6,94 poäng i slutet av kursen. Eftersom informanternas resultat inte är ens hälften av det maximala resultatet kan deras språkkunskaper anses vara svaga enligt grammatiktestet. Portfolion som undervisningsmaterial har förbättrat lite informanternas kunskaper i svensk grammatik, men inte på ett statistiskt signifikant sätt.

I fri skriftlig produktion, uppsats (U) producerade informanterna själva materialet till den lingvistiska delen. Syftet var att få en mer omfattande bild av informanternas grammatiska kunskaper och granska om portfoliomethoden har inverkat på informanternas prestationer på något sätt. I början av kursen (U1) skrev informanterna uppsatser på i medeltal 38,8 ord men i slutet av kursen var textlängden i medeltal 48,4 ord (se tabell 11). Resultaten mellan U1 och U2 skiljer sig på ett statistiskt signifikant sätt, vilket betyder att informanterna har klarat sig betydligt bättre i U2. Jag har även räknat antalet satser och meningar i uppsatserna. Informanterna skrev fler satser och meningar i U1 än i U2, men eftersom varje sats och mening inte innehåller lika många ord, är det inte möjligt att jämföra resultaten statistiskt.

Jag har granskat uppsatserna även kvalitativt och kategoriserat satser i ”förståeliga” och ”inte förståeliga”. Informanterna skrev fler förståeliga satser i slutet av kursen än i början av kursen. Genomsnittligt har de skrivit 5,2 förståeliga satser i U1 och 6,2 förståeliga satser i U2. Resultatet är detsamma i både uppsatserna och grammatiktesten: informanterna har klarat sig lite bättre i slutet av kursen än i början. Portfoliomethoden verkar ha inverkat positivt på informanternas prestationer fast kursen bestod av bara 26 lektioner. Jag resonerar vidare kring resultaten också i kapitel 9.

8 PORTFOLIOMETODENS INVERKAN PÅ ELEVERNAS MOTIVATION ATT STUDERA SVENSKA

I det följande presenterar jag resultaten av den pedagogiska delen av den empiriska undersökningen. I detta kapitel letar jag efter svar på undersökningsfrågorna 3 och 5 som berör studerandenas motivation att studera svenska (se kapitel 1.1). I kapitel 8.1 redogör jag för resultaten av motivationspåståendena och i kapitel 8.2 granskar jag informanternas svar på de öppna frågorna. Resultaten av hela den pedagogiska delen sammanfattas i kapitel 8.3.

8.1 Flervalstestet

I detta kapitel presenterar jag resultaten av flervalspåståendena. Först granskar jag testet i sin helhet, därefter redogör jag närmare för dimensionsgrupper. Jag klarlägger mina observationer med hjälp av tabeller och figurer.

I tabell 14 beskriver jag med frekvenser hur informanterna har svarat i början av kursen (M1) och i slutet av kursen (M2). Numren 1-5 syftar till Likert-skalan (se kapitel 1.4.3), ju mindre nummer desto mindre motivation. (Se påståendena i bilagorna 3 och 5 och översättning till svenska i tabellerna 15-17.)

Tabell 14 Informanternas svar i flervalstestet i början (M1) och i slutet av kursen (M2)

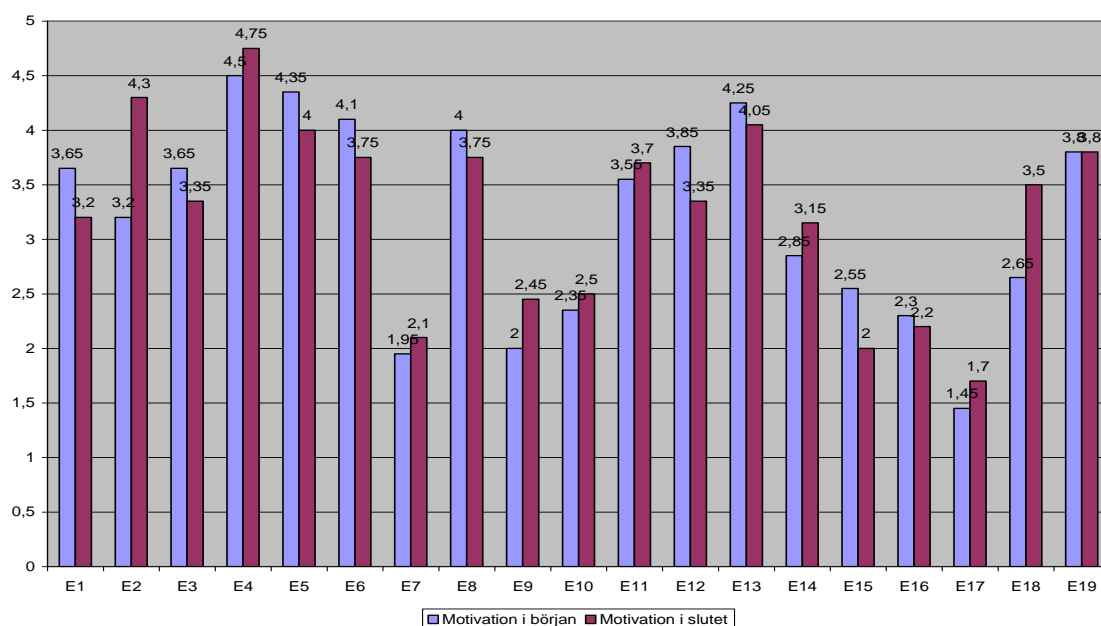
Påstående nummer	Likert 1		Likert 2		Likert 3		Likert 4		Likert 5		Informanterna	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
1	0	0	3	4	9	6	4	7	3	2	19	19
2	4	0	1	5	5	6	8	7	1	1	19	19
3	0	0	2	1	6	2	7	10	4	6	19	19
4	0	0	3	2	8	7	7	6	1	4	19	19
5	4	1	3	5	4	5	6	4	2	4	19	19
6	5	4	3	3	6	8	2	3	3	1	19	19
7	4	3	2	4	6	9	7	2	0	1	19	19
8	0	0	2	2	2	3	7	7	8	7	19	19
9	5	4	3	3	4	5	4	4	3	3	19	19
10	1	0	4	4	7	8	3	3	4	4	19	19
11	0	0	2	1	3	6	9	7	5	5	19	19
12	2	1	4	3	2	6	4	7	7	2	19	19
13	1	1	1	2	8	5	5	7	4	4	19	19
14	1	1	4	5	4	5	6	6	4	2	19	19
15	5	4	4	3	4	6	6	4	0	2	19	19
16	3	1	4	6	4	4	6	6	2	2	19	19
17	4	4	6	2	6	10	1	2	2	1	19	19
18	3	4	5	5	8	8	2	1	1	1	19	19
19	1	2	2	1	5	6	8	7	3	3	19	19
20	1	2	2	4	6	4	8	7	2	2	19	19
medeltal	2,2	1,6	2,95	3,25	5,4	6	5,5	5,35	2,95	2,85		

Av tabell 14 framgår att i medeltal 2,2 informanter har valt alternativ 1 och i medeltal 2,95 informanter alternativ 2 i M1, vilket betyder att sammanlagt i medeltal 5,15 informanter hade svag motivation i början av kursen. I M2 har 1,6 informanter valt alternativ 1 och 3,23 informanter alternativ 2 vilket betyder att sammanlagt i medeltal 4,25 informanter hade svag motivation i slutet av kursen. Antalet informanter som inte är så motiverade har alltså minskat under kursen.

I M1 har i medeltal 5,5 informanter valt alternativ 4 och 2,95 informanter alternativ 5, vilket betyder att sammanlagt i medeltal 8,45 informanter har varit välmotiverade i början av kursen. I M2 har sammanlagt i medeltal 5,35 valt alternativ 4 och 2,85 informanter alternativ 5, vilket betyder att sammanlagt i medeltal 8,2 informanter har varit välmotiverade i slutet av kursen. Resultatet avslöjar att antalet välmotiverade informanter har minskat under kursen. Gruppen av dels annan och dels samma åsikt (3) har blivit

större. Resultaten visar att det inte finns någon stor skillnad mellan M1 och M2, vilket betyder att motivationen förblir likadan. Jag betraktar informanternas svar på påståendena närmare i sammanhang med analys av dimensionsgrupper lite senare i detta kapitel.

Jag har också granskat hur informanternas motivation har förändrats under kursen. I figur 6 syns medelvärden av informanternas svar på flervarspåståendena M1 och M2.



Figur 6 Informanternas motivation att studera svenska i början och i slutet av kursen

Figur 6 avslöjar att informanternas E2 och E18 motivation har betydligt förbättrats under kursen. Lite bättre motivation i slutet av kursen har alltså sammanlagt nio informanter. En informant har samma motivation både i M1 och M2 och nio informanternas motivation har däremot minskat lite. Grupperna är lika stora, vilket är intressant.

I det följande redogör jag för resultaten av informanternas motivation i tre dimensionsgrupper: **eget intresse att studera svenska**, **instrumentell orientering** och **integrativ orientering**. Resultaten redovisas på finska eftersom undersökningen har utförts på finska. Den svenska översättningen av påståendena (mina) ges inom parentes vid varje punkt.

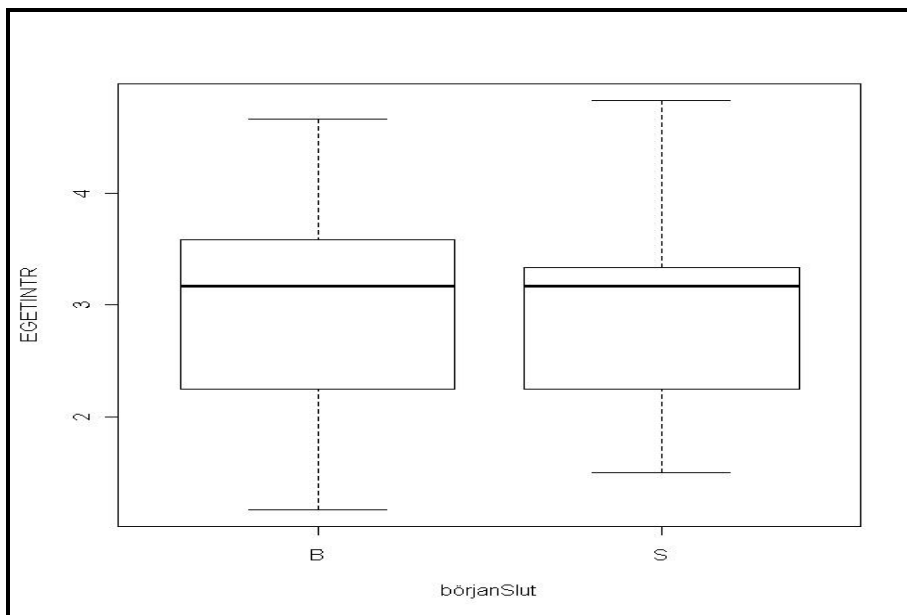
Eget intresse att studera svenska

I tabell 15 visas medelvärden av påståendena i dimensionsgruppen **eget intresse att studera svenska**. Påståendenas nummer syftar till i testblanketterna M1 och M2.

Tabell 15 Medelvärden av påståendena i dimensionsgruppen **eget intresse att studera svenska**

Påstående nummer	Medelvärde	
	M1	M2
1. Ruotsi on tärkeä kieli vaikka se ei olekaan maailmankieli. (Svenskan är ett viktigt språk även om det inte är ett världsspråk.)	3,37	3,37
2. Ruotsin kieli kiinnostaa minua ja haluan oppia sitä lisää. (Svenska språket intresserar mig och jag vill lära mig mera svenska.)	3,05	3,21
6. Opiskelisin ruotsia vaikka se ei olisi pakollista. (Jag skulle studera svenska även om det inte var obligatoriskt.)	2,74	2,68
10. Ruotsi on yhtä tärkeä kuin koulun muut yleissivistävät aineet. (Svenskan är lika viktig som andra allmänbildande ämnen i skolan.)	3,26	3,37
17. Jos voisin valita, opiskelisin ruotsia. (Om jag kunde välja skulle jag studera svenska.)	2,53	2,68
18. Aion tämän koulun päättymisen jälkeenkin harrastaa ruotsin kieltä. (Jag tänker syssla med svenska språket även efter denna skola.)	2,68	2,57
Medelvärde	2,94	2,98

Av tabell 15 framgår att det inte finns stora skillnader mellan informanternas motivation i början av kursen och i slutet av kursen. Medelvärdet lite mindre än 3 avslöjar att informanterna inte har så mycket eget intresse för att studera svenska före kursen. Intresset kvarstår alltså som likadant. Kursen har inte heller kunnat betydligt förbättra informanternas intresse att studera svenska. För att ta reda på om det finns någon statistisk signifikans mellan M1 och M2 har jag jämfört resultaten visuellt med en *boxplot*-figur (figur 7).



Figur 7 Informanternas **eget intresse att studera svenska** i början och i slutet av kursen

Figur 7 belyser att variationen i M2 är lite mindre än i M1, men resultaten verkar inte skilja sig på ett statistikst signifikant sätt. Jag har ävenräknat *Paired samples t-test* (p-värdet 0.06563, $t = -0.4525$, $df = 18$) som bekräftar tolkningen (p-värdet > 0.05) att intresset förblir likadant också efter kursen.

Instrumentell orientering

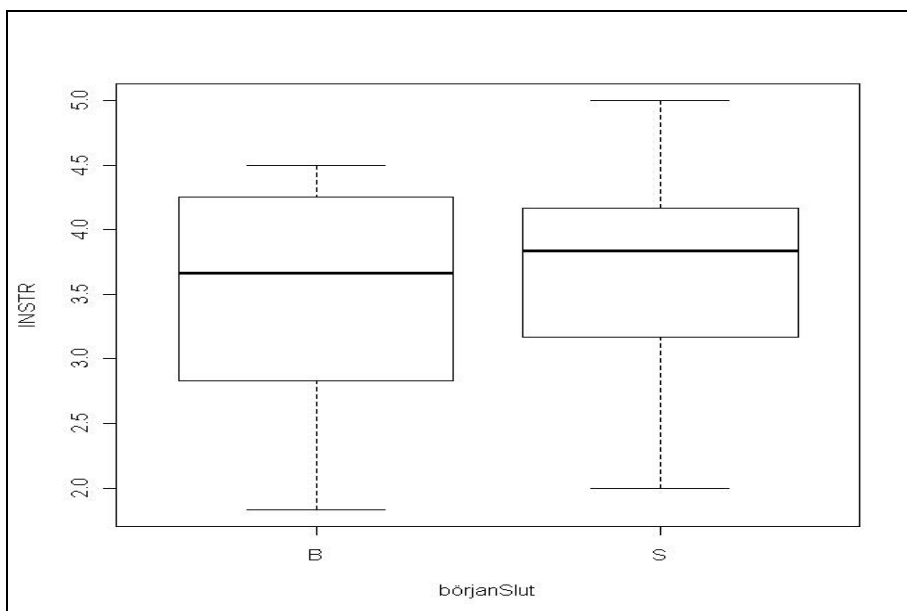
Den instrumentella motivationen grundar sig på nyttoaspekter. Dimensionsgruppen **instrumentell orientering** innehåller påståenden som letar efter svar hur viktigt informanterna anser svenska språket vara för dem i framtiden. I tabell 16 syns medelvärden av påståendena i gruppen **instrumentell orientering**.

Tabell 16 Medelvärden av påståendena i dimensionsgruppen **instrumentell orientering**.

Påstående nummer	Medelvärde	
	M1	M2
3. Haluan säilyttää saavuttamani ruotsin kielen taidon tulevaisuudessakin. (Jag vill behålla mina uppnådda kunskaper i svenska också i framtiden.)	3,68	4,10
4. Ruotsin kielen opiskelu on minulle tärkeää, koska ruotsin kielen taidosta voi olla hyötyä tulevassa ammatissani. (Det är viktigt för mig att studera svenska eftersom jag kan ha nytta av svenska språket i mitt kommande yrke.)	3,32	3,63
11. Ruotsin kielen osaaminen saattaa auttaa minua saamaan hyvän työpaikan tulevaisuudessa. (Att jag kan svenska kan hjälpa mig att få en bra arbetsplats i framtiden.)	3,89	3,84
13. Ruotsin kielen opiskelu parantaa jatko-opiskelumahdollisuuksiani. (Studier i svenska förbättrar mina chanser för fortsatta studier.)	3,53	3,58
14. Haluan oppia ruotsia, koska monet työnantajat vaativat ruotsin kielen taitoa. (Jag vill lära mig svenska eftersom många arbetsgivare kräver kunskaper i svenska språket.)	3,42	3,16
19. Ruotsin opiskelulla on merkitystä työelämässä selviytymisen kannalta. (Det är viktigt att studera svenska när man vill klara sig i arbetslivet.)	3,52	3,42
Medelvärden	3,56	3,62

Tabell 16 visar att medelvärdena av informanternas svar är lite högre i M2 än i M1. Medelvärdet 4,10 i påstående 3 indikerar att informanterna vill behålla sina svenska kunskaper i framtiden. Informanternas intresse för att förbättra sina kunskaper i svenska för att klara sig bättre i arbetslivet syns i påstående 4 (medelvärde 3,63). Informanternas motivation att studera svenska av detta skäl varierar, vilket syns i påståendena 14 och 19.

Jag har jämfört svarens medelvärden visuellt med en *boxplot*-figur (figur 8) för att granska om det syns någon statistisk signifikans mellan M1 och M2.



Figur 8 Informanternas **instrumentella orientering** i början och i slutet av kursen

Figur 8 illustrerar att informanternas instrumentella motivation verkar ha förbättrats under kursen. Minimumvärdet och medianen är högre i slutet av kursen än i början av kursen. I *Paired samples t-test* (p-värdet 0,5972, $t=-0.5379$, $df=18$) avslöjas det ändå att skillnaden inte är statistiskt signifikant ($p>0,05$), vilket betyder att motivation förblir likadan också efter kursen fast det syns en liten höjning i figur 7.

Integrativ orientering

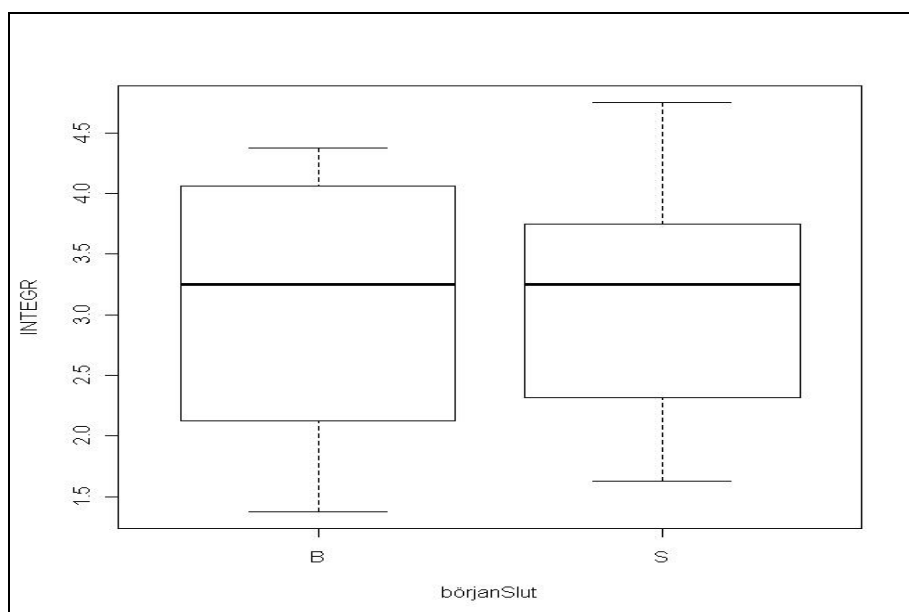
Integrativt orienterade elever vill lära sig svenska för att kunna kommunicera med svensktalande människor men de är också intresserade av andra kulturer. Av tabell 17 framgår medelvärden av påståendena i gruppen **integrativ orientering**.

Tabell 17 Medelvärden av påståendena i dimensionsgruppen **integrativ orientering**

Påstående nummer	Medelvärde	
	M1	M2
5. Haluan oppia ruotsin kieltä, sillä haluan puhua ruotsia tavatessani ruotsalaisen. (Jag vill lära mig svenska därför att jag vill tala svenska när jag träffar en svensk.)	3,00	3,26
7. Haluan oppia tuntemaan ruotsalaisia ja suomenruotsalaisia paremmin. (Jag vill lära mig känna svenskar och finlandssvenskar bättre.)	2,89	2,79
8. Saatan tarvita ruotsinkielen taitoa matkaillessani Ruotsissa. (Jag kan behöva svenska språket när jag reser i Sverige.)	4,00	3,89
9. Haluan oppia ruotsia ymmärtääkseni ruotsinkielisiä lauluja, pystyäkseen lukemaan ruotsinkielisiä lehtiä ja kirjoja sekä voidakseni katsoa ruotsinkielisiä tv-ohjelmia. (Jag vill lära mig svenska för att förstå svenskspråkiga sånger för att kunna läsa svenskspråkiga tidningar och böcker samt för att kunna titta på svenska tv-program.)	2,84	2,95
12. Ruotsin kielen opiskelu on minulle tärkeää sillä ruotsin taitoisena voin keskustella ruotsia puhuvien ihmisten kanssa. (Det är viktigt för mig att studera svenska därför att om jag kan svenska kan jag samtala med svensktalande människor.)	3,53	3,32
15. Haluaisin enemmän kosketuksia ruotsalaisten/suomenruotsalaisten elämään. (Jag skulle vilja ha mera kontakt med svenskarnas/finlandssvenskarnas liv.)	2,58	2,84
16. Ruotsin kielen taidosta voi olla minulle iloa ja hyötyä myös vapaa-aikanani. (Att jag kan svenska språket kan vara av nytta och glädje för mig även på min fritid.)	2,95	3,05
20. Ruotsin kielen osaaminen auttaa minua saamaan kosketuksen ulkomaalaisiin. (Att jag kan svenska hjälper mig att få kontakt med utlänningar.)	3,42	3,16
Medelvärdet	3,15	3,16

Av tabell 17 framgår att medelvärdet av påståendena inte är betydligt högre i slutet av kursen än i början vilket indikerar att informanternas motivation inte har förbättrats under kursen. Medelvärdet är inte heller mycket högt vilket avslöjar att informanterna inte är särskilt intresserade av att lära sig svenska för att kunna tala med svensktalande människor på svenska. De är inte heller speciellt intresserade av svensk kultur. Av påstående 8 syns att informanterna är av den åsikten att de behöver svenska när de reser i Sverige, även om medelvärdet av detta påstående har minskat lite under kursen. Svaren på påstående 5 och 15 avslöjar att informanternas motivation att tala svenska eller ha mera kontakt med svenskarnas/finlandsvenskarnas liv har förbättrats under kursen men å andra sidan indikerar påståendena 7 och 12 tvärtom. Att informanterna inte är motiverade att studera svenska för att kunna få kontakt med utlänningar syns i påstående 20, där motivationen har till och med minskat under kursen. Troligen anser informanterna att de klarar sig med utlänningar med engelska.

För att granska om det finns någon statistisk signifikans mellan informanternas motivation i början och i slutet av kursen har jag jämfört resultaten visuellt med en *boxplot*- figur (figur 9).



Figur 9 Informanternas **integrativa orientering** i början och i slutet av kursen

Figur 9 avslöjar att variationen av informanternas svar är mindre i slutet av kursen än i början: minimumvärdet är lite högre men maximumvärdet lite lägre. Resultaten verkar inte skilja sig på ett statistiskt signifikant sätt. *Paired samples t-test* (p-värdet 0,9662, $t = -0,043$, $df=18$) bekräftar tolkningen ($p>0.05$) att motivationen förblir likadan också efter kursen, vilket framgår redan vid beräkningen av medeltalet.

8.2 Öppna frågor

I detta kapitel redogör jag för resultaten av de öppna frågorna i motivationstestet. Frågorna presenterar jag på finska eftersom undersökningen har gjorts på finska, men den svenska översättningen ges vid varje punkt. Först granskar jag de öppna frågorna 21 och 22 i början av kursen M1 (se bilaga 3). Därefter går jag över till den öppna frågan 21 i testblanketten i slutet av kursen M2 (se bilaga 5). Jag illustrerar mina observationer med hjälp av tabeller och ger några exempel ur informanternas svar. Jag har inte översatt exempelsvaren till svenska för att undvika feltolkningar.

Öppna frågor i början av kursen

I början av kursen (M1) frågades informanterna ”*Millaiset asiat ovat vaikuttaneet myönteisesti ruotsin kielen opiskelumotivaatioosi?*” (Hurdana saker har inverkat **positivt** på din motivation att studera svenska?) (se fråga 21 i bilaga 3) och ”*Millaiset asiat ovat vaikuttaneet kielteisesti ruotsin kielen opiskelumotivaatioosi?*” (Hurdana saker har inverkat **negativt** på din motivation att studera svenska?) (se fråga 22 i bilaga 3). I tabell 18 beskriver jag med frekvenser vad informanterna (N=19) har svarat på båda frågorna.

Tabell 18 Positiv och negativ inverkan på informanternas motivation att studera svenska

Svar	positiv	negativ
1. Lärare	6	4
2. Klassanda, en liten språkklass	4	
3. Trevliga lektioner	2	
4. Svenska låter vackert och fint	2	
5. Svenska är lättare än engelska	2	
6. Vänner, familj och bekanta	5	
7. Musik	1	
8. Att kunna lite svenska i Sverige	2	
9. Bra betyg	1	
10. Behöver kanske svenska i det kommande yrket	1	
11. Svåra uppgifter		7
12. Misslyckas med uppgifter och prov		3
13. Kompisar skrattar och retar om jag inte kan		5
14. Andra elevers negativa attityd till svenskan		3
15. Orkar inte plugga, behöver svenska nästan aldrig		2
Totalt	25	24

Som syns i tabell 18 har några informanter skrivit fler än en sak som har inverkat på deras motivation. Några informanter har inte alls svarat på frågorna. Jag valde att visa resultaten av båda frågorna i samma tabell eftersom det då är lättare att betrakta hur svaren fördelar sig.

Tabell 18 avslöjar att läraren har inverkat både positivt och negativt på informanternas motivation. Klassanda, trevliga lektioner och att svenska är ibland lättare än engelska och att det låter vackert och fint, ser ut att ha förbättrat motivationen. En viktig grupp som har motiverat informanterna att studera svenska är familjemedlemmar, vänner och bekanta som talar svenska eller har en positiv attityd till svenska. I det följande visas några exempel på informanternas svar.

- (1) *Tutustuminen eräaseen ruotsinsuomalaiseen tuttavaan, ruotsinkielisen musiikin kuuntelu, opettajan kehu, hyvät arvosanat.* (E2)
- (2) *Ruotsi on mukava kieli ja sen puhuminen kuulostaa kivalta ja se on joskus jopa helpompaa ymmärtää kuin englanti.* (E19)
- (3) *Enpä tiedä, kai se kun ylä asteella pääsin pienluokkaan, jossa viihdyin.* (E17)
- (4) *Luokkahenki oli hyvä, se vaikutti siihen. Opettaja oli jossain määrin hyvä.* (E6)
- (5) *Tulevassa ammatissani on hyvä osata edes perusasiat. Perhe ja ystävät.* (E10)

Som negativt påverkande faktorer har informanterna nämnt svåra uppgifter, andra elevers negativa attityder, känslan att de inte kan svenska, att de misslyckas i prov, att klasskompisar skrattar och retas. Också läraren inverkar, som sagt, på elevens motivation att studera svenska. Två informanternas motivation är svag eftersom de anser att svenskan nästan aldrig behövs. Här finns exempel på informanternas svar.

(6) *No jos on yrittänyt tehdä esim. kokeen hyvin ja sitten siitä saakin huonon numeron.* (E8)

(7) *Epämiellyttävä ja silmätikkuna pitävä opettaja, epäonnistumiset tunti- ja kotitehtävissä ja kokeissa, muiden kielteinen asenne.* (E2)

(8) *Ei uskalla käyttää ruotsin kieltä. Jos vastaa väärin niin kaverit on nauraneet ja siitä on saanut kuulla pitkään.* (E3)

(9) *Kaikki kaveripiirissäni sanoo vihaavansa ruotsinkieltä. Jos on päivä, etten ymmärrä/osaa ruotsia yhtään, opiskelumotivaationi laskee.* (E5)

(10) *Vaikeus, ei huvita opiskella asioita, jotka ovat todella hankalia.* (E14)

Av informanterna svar kan tolkas att elevens närmaste människor: läraren, kompisar och familjemedlemmar, är viktiga faktorer som inverkar på motivationen på gott och ont. Uppgifter och prov som motsvarar elevernas kunskapsnivå verkar förbättra motivationen eftersom eleverna då får erfarenheter av att lyckas med svenskan.

Öppen fråga i slutet av kursen

I slutet av kursen (M2) frågades informanterna ”*Onko tämä juuri käymäsi ruotsin kurssi vaikuttanut ruotsin kielen opiskelumotivaatioosi? Ympyröi oikea vaihtoehto. Perustele.*” (’Har denna pågående kurs i svenska inverkat på din motivation att studera svenska? Ringa in det rätta alternativet. Motivera.’) (Se fråga 21 i bilaga 5.) I tabell 19 syns frekvenser av svaren.

Tabell 19 Kursens inverkan på informanternas motivation

Svaren på frågan ”*Har denna pågående kurs i svenska inverkat på din motivation att studera svenska?*”

a) Nej	b) Ja, positivt	c) Ja, negativt	Inget svar	Totalt
5	13	0	1	19

Som syns i tabell 19 är 13 av 19 informanter (68 %) av den åsikten att kursen har inverkat positivt på deras motivation. Tre informanter tycker att kursen har varit trevlig. Tre informanter anser att de har kunnat repetera saker som de redan hade glömt. Två informanter är av den åsikten att kursen inte har varit stressande och att svenskan inte är något svårt ämne. Tre informanter tycker att kursen inte har varit någon ”tvångbulle” (min direkta översättning) och att kursen inte alltid har innehållit bara tråkiga grammatiksaker. I det följande finns några exempel på informanternas motiveringar.

(11) *Kyllä jotenkin jännitin ennen tätä kurssia että tulenko pärjäämään, mutta hyvinhän tämä sujui, ei ongelmia.* ((E6)

(12) *No tämä kurssi oli paljon mukavampi kuin vaikka ylä asteen ruotsin tunnit.* (E7)

(13) *Kielen opiskelu EI ole ollut ns. ”pakko pullaa” :)*(E19)

(14) *Paljon mukavampi opiskella ruotsia tällä tavalla kuin että päntättäisiin vain lähinnä kielioppiasioita! Ainakin yhden lauseen opin tällä kurssilla: Hur kan jag hjälpa dig?! :)* (E16)

Fem informanter tycker att kursen inte har förbättrat deras motivation. Två av dem har inte skrivit några kommentarer. Följande exempel belyser informanternas tankar.

(15) *En oikein vieläkään pidä ruotsista.* (E15)

(16) *Olen aina tykännyt ruotsin kielestä joten se ei ole vaikuttanut mitenkään. Kiva vain oppia uutta.* (E12)

(17) *Ei, koska olin ennen kurssia kiinnostunut ruotsin kielestä ja olen edelleenkin.* (E5)

Av exemplen (16) och (17) framgår att kursen inte har kunnat förbättra informanternas motivation eftersom de redan är motiverade att studera svenska. Detta betyder att det finns bara tre informanter vars motivation är svag.

Resultaten av denna öppna fråga, där informanterna med egna ord har fått berätta vad de tänker om kursen visar, att informanterna trivdes på kursen, att de kände att de lärde sig och att kursen har kunnat inverka positivt på deras motivation att studera svenska. Den intresserade attityden syntes också på kursen där jag själv var lärare.

8.3 Sammanfattning av resultaten av den pedagogiska delen

Den pedagogiska delen består av ett frågeformulär där jag med hjälp av attitydpåståenden och öppna frågor har granskat informanternas motivation att studera svenska. Informanterna testades först i början av kursen och sedan i slutet av kursen. Attitydpåståendena var desamma i båda testen. Med öppna frågor i början av kursen har informanterna frågats hurdana saker som har inverkat positivt/negativt på deras motivation att studera svenska. I slutet av kursen frågades informanterna om den pågående kursen har inverkat på deras motivation att studera svenska och de bads motivera sina svar.

Resultaten av flervalstestet visar att antalet informanterna som har valt alternativen 1 och 2 (vilket betyder svag motivation) har minskat litet. Även antalet informanter som har valt 4 och 5 (välmotiverade) har minskat. Däremot har antalet informanter som har valt alternativ 3 ökat. Jag har också granskat om de enskilda informanternas motivation betydligt har förändrats under kursen. Resultaten visar att nio informanternas motivation har förbättrats, två informanternas motivation har blivit densamma och nio informanternas motivation har försvagats under kursen. I dessa observationer har jag hittat inga betydande skillnader mellan motivationen i början och i slutet av kursen. Informanternas motivation har förbättrats lite under kursen men inte så mycket att resultatet är statistiskt signifikant.

Sedan kategoriserade jag attitydpåståendena i tre dimensionsgrupper: **eget intresse att studera svenska, instrumentell orientering och integrativ orientering**. Först räknade jag medelvärden av informanternas svar på varje påstående i varje dimensionsgrupp i slutet av kursen och i början av kursen. Därefter jämförde jag resultaten visuellt med *boxplot*-figuren. Jag bekräftade mina tolkningar med *Paired samples t-testet*.

Av resultaten av dimensionsgrupper **eget intresse att studera svenska** och **integrativ orientering** framgår att medelvärdena är lite högre i slutet av kursen än i början och det syns i figur 6 och figur 8 att variationen i båda grupperna har minskat litet. Informanternas motivation skiljer inte sig på ett statistiskt signifikant sätt i slutet av

kursen jämfört med början av kursen vilket av *Paired samples t-testet* bekräftas. Informanternas motivation har alltså förblivit likadan i båda dimensionsgrupperna. I gruppen **instrumentell orientering** är medelvärde högre och i *boxplot* -figur (8) syns en liten höjning. *Paired samples t-test* indikerar nog att skillnaden inte är statistiskt signifikant. Resultaten av dimensionsgrupperna visar att informanterna mestadels är intresserade av att studera svenska om de har nytta av svenska i framtiden.

I början av kursen frågades informanterna om saker som har inverkat positivt och negativt på deras motivation att studera svenska. Läraren verkar vara en viktig faktor som inverkar på motivationen både positivt och negativt. Familjen, kompisar och bekanta kan antingen förbättra motivationen eller försvaga den. Om klasskompisarna retas eller skrattar, eller har en negativ attityd till svenskan inverkar det också negativt på motivationen. Informanterna var av den åsikten att svåra uppgifter inverkar negativt samt om man misslyckas i prov. Om klassandan är bra och lektionerna trevliga förbättrar de motivationen. Även informanternas åsikt om att de behöver svenska i det kommande yrket inverkar positivt på deras motivation. Detta framgick också i analysen av motivationsdimensionerna.

Med hjälp av en öppen fråga i slutet av kursen frågades informanterna om den pågående kursen har inverkat på deras motivation att studera svenska. En klar majoritet av informanterna (68 %) anser att kursen har inverkat positivt på deras motivation. Informanterna motiverade att kursen har varit trevlig och inte stressande och att kursen inte har innehållit bara tråkiga grammatiksaker. Av de fem informanter som svarade att kursen inte har inverkat på deras motivation på något sätt är två sådana som svarade att de redan var mycket motiverade.

I denna pedagogiska del har jag försökt hitta svar på undersökningsfrågorna 3 och 5 som berör studerandenas motivation att studera svenska. Resultaten visar att informanternas motivation att studera svenska är ganska svag. I analysen av flervalstesten har jag inte hittat statistiskt signifikanta skillnader mellan informanternas motivation i början och i slutet av kursen fast det är en liten höjning i medelvärdet av svaren. I den kvalitativa analysen av den öppna frågan i slutet av kursen har det visat sig att majoriteten av informanterna tycker att portfoliokursen har förbättrat deras motivation att studera

svenska. Jag, som själv har varit lärare på kursen i många år, har också märkt att informanterna verkar ha ansett portfoliokursen meningsfullare än den vanliga lärarledda kursen, vilket också syns i informanternas svar på de öppna frågorna.

9 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Studerandenas kunskaper i svenska och motivation att studera svenska varierar mycket på yrkesskolenivå, vilket ger ett stort behov av att utveckla nya undervisningsmetoder. Nya metoder kan fungera på ett annorlunda sätt än meningen är, därför är det viktigt att testa dem i praktiken. Eftersom studerandenas aktiva roll nuförtiden betonas i språkundervisningen bestämde jag mig för att testa hur portfolio som undervisningsmaterial fungerar i svenskundervisningen. Portfoliouppgifterna i denna undersökning har riktats till en kurs i svenska i grundexamen i barn- och familjearbete. Jag valde denna grupp som informanter eftersom jag själv har varit lärare på den kursen flera gånger och undervisade kursen igen läsåret 2008-2009. Då hade jag möjlighet att planera lämpliga portfoliouppgifter för kursen, testa hur portfoliometoden fungerar i praktiken och samla material för denna undersökning.

I denna pro gradu-avhandling har jag först kartlagt informantgruppens (dvs. en grupp studerande i grundexamen i barn- och familjearbete) språkkunskaper i svenska i relation till deras grundskolebakgrund med hjälp av ett grammatiktest och en uppsats. Därtill har jag med ett flervalstest och öppna frågor kartlagt informanternas motivation att studera svenska. Efter att ha använt portfoliometoden i undervisningen på kursen har jag testat informanterna på nytt. Mitt syfte har varit att ta reda på om man med hjälp av den nya och effektiva metoden kan höja studerandenas motivation att studera svenska och på det sättet förbättra deras kunskaper i svenska.

I den teoretiska delen har jag först berättat om den grundläggande yrkesutbildningen på allmän nivå, därefter behandlat språkstudier i den grundläggande yrkesutbildningen och betraktat närmare svenskan som undervisas i grundexamen i barn- och familjearbete i finskspråkiga yrkesläroanstalter. Jag har också betraktat språkinläringen och speciellt

andraspråksinläringen. Portfoliomethodiken har jag presenterat i samband med *Europeisk språkportfolio (ESP)* som är ett pedagogiskt verktyg i språkundervisningen. Den baserar sig på portfoliomethodik och *Gemensam europeisk referensram för språk (GER)* som Europarådet har utvecklat som basis för lärande, språkundervisning och bedömning av språkkunskaper i europeiska länder. Eftersom *GER* är knuten till *ESP* har jag presenterat också den i den teoretiska delen.

Undervisningsmaterialet, som denna undersökning bygger på, består av tre skriftliga portfoliuppgifter och en muntlig portfoliuppgift, men i tidtabellen syns hur lärobokens texter, grammatik och yrkesterminologi kan kombineras med portfolion. Även kursens bedömning och reflektioner har betraktats i teoridelen.

Informantgruppen i denna undersökning var en grupp finskspråkiga studerande (N=19) i grundexamen i barn och familjearbete i Portaanpää kristliga folkhögskola. Informanternas ålder varierar mellan 16-20 år. Alla informanter har grundskolebakgrund men gruppen är annars ganska heterogen när det gäller informanternas kunskaper i svenska. Av informanternas bakgrundsinformation framgår att nästan hälften av gruppen (42 %) aldrig har besökt Sverige men en informant har bott där som barn och en informant har en svenskspråkig förälder. De flesta av informanterna (53 %) har aldrig använt svenska i en verklig språksituation utanför klassrummet.

Denna undersökning består av två delar, en lingvistisk del som innehåller ett grammatiktest och en uppsats och en pedagogisk del som innehåller ett motivationstest och öppna frågor. Informanterna tog båda delarna av testet först i början av kursen och sedan i slutet av kursen (se bilagor 2-5). I analysen av grammatiktesten och uppsatserna har jag använt kvantitativa och kvalitativa metoder parallellt. Flervalstestet har jag analyserat mestadels statistiskt. I analysen av de öppna frågorna har jag letat efter teman som förekommer i informanternas svar och räknat deras frekvenser.

Resultaten av grammatiktestet visar att medelvärdet av grammatiktestet inte är ens hälften av maximum 20 poäng. Det avslöjar att informanterna genomgående har svaga kunskaper i svenska. Informanterna fick i medeltal 6,48 poäng i början av kursen och 6,94 poäng i slutet av kursen. Av resultaten av grammatiktestet framgår att portfolion som

undervisningsmaterial har lite förbättrat informanternas kunskaper i svenska men inte på ett statistiskt signifikant sätt. Det bästa resultatet förbättrades: det var i början av kursen 14 poäng och i slutet av kursen 18 poäng. Det sämsta resultatet däremot försämrades: det var två poäng i början av kursen och noll poäng i slutet av kursen. De bästa informanterna verkar ha lärt sig mera under kursen än de svaga informanterna.

De svaga resultaten i de grammatiska testen väcker frågan om informanterna alls har lärt sig grammatiska regler. En närmare granskning av informanternas svar avslöjar att några informanter troligen har gissat svar eller utformat sina egna former i verbböjningen eftersom de inte har vetat hur verben borde böjas. I informanternas svar i verbtesten syns att flera informanter har överanvänt första konjugationens böjning eller inte alls böjt verben. Den fjärde konjugationen verkar ha varit den svåraste fast informanterna har studerat och repeterat de svaga och oregelbundna verben i skolan många gånger. Av ordföljdtesten framgår att informanterna oftast har valt rak ordföljd också när de borde ha valt omvänd ordföljd. De flesta informanter har placerat nekningens ord på fel plats i bisatser. Troligen förstår informanterna inte alls det svenska ordföljdssystemet eller blandar det med engelskan som de vanligen behärskar bättre än svenskan. Jag har försökt bekräfta att grammatiktesten mäter informanternas grammatiska kunskaper och inte informanternas ordförråd och därför valde jag vanliga verb och vanliga ord i alla uppgifter. Trots detta är det möjligt att det har varit omöjligt för några informanter att hitta de rätta svaren på uppgifterna eftersom de inte har förstått alla ord .

Informanterna har fått visa sina kunskaper i en kommunikativ kontext genom att skriva en uppsats både i början av kursen och igen i slutet av kursen. Informanterna har förstått uppgiften bra och skrivit förståeliga och varierande texter. Vanligen har informanterna skrivit sina uppsatser i presens vilket avslöjar att de har kunnat den tidsformen bäst. I slutet av kursen har informanterna kunnat skriva tillräckligt långa uppsatser vilket enligt min tolkning avslöjar att de i slutet av kursen är säkrare på sina kunskaper att skriva på svenska. Även de svagaste informanterna har kunnat skriva längre uppsatser i slutet av kursen än i början och till och med i medeltal nästan nått den krävda textlängden 50 ord. Att ämnet var detsamma har säkert inverkat något på textlängden men eftersom informanterna inte har skrivit om samma saker i båda uppsatserna visar det att informanterna verkligen har klarat sig bättre i uppsatsskrivningen. De statistiska testen

indikerar att informanternas prestationer i början av kursen och i slutet av kursen skiljer sig på ett statistiskt mycket signifikant sätt. Eftersom svenskstudierna i grundexamen i barn- och familjearbete omfattar endast en kurs är det positivt att informanternas kommunikativa kunskaper betydligt har förbättrats.

Resultatet av flervaltestet visar att det inte finns statistiskt signifikanta skillnader mellan början och slutet av kursen fast informanternas motivation verkar ha lite förbättrats under kursen. Eftersom påståendena i flervalstestet baserar sig på Kantelinens forskning har jag utnyttjat Kantelinens kategorisering i dimensionsgrupper. I varje dimensionsgrupp har motivationen förbättrats lite men i gruppen instrumentell orientering syns det bäst. Statistisk signifikans hittades nog inte i skillnaderna mellan början och slutet av kursen.

I öppna frågor i början av kursen kartlade jag faktorer som har inverkat positivt och negativt på informanternas motivation att studera svenska. Läraren, de närmaste människorna (familjen, kompisar, bekanta) är viktiga faktorer som har inverkat positivt men också kunnat inverka negativt på motivationen. Undervisningsarrangemangen verkar också vara en sådan faktor som antingen kan förbättra eller försämra motivationen. Informanternas svar gällande motiverande faktorer är enhetliga med resultaten i Kantelinens undersökning (jfr Kantelinen 1995: 158,185).

Av informanternas svar på den öppna frågan i slutet av kursen framgår att majoriteten (68 %) anser att deras motivation har förbättrats under kursen. Informanternas motiveringar avslöjar att uppgifter som motsvarar informanternas kunskapsnivå, trevlig inlärningsmiljö och att kursen inte var stressande har inverkat positivt på informanternas motivation. De två informanter som redan är välmotiverade anser att kursen inte har kunnat förbättra deras motivation mera.

Eftersom informantgruppen var så liten anser jag att informanternas svar på öppna frågor ger en pålitligare bild hur portoliometoden har inverkat på informanternas motivation. Om informantgruppen är liten kan resultatet bli snedvridet på grund av några enskilda informanter (Heikkilä 2001: 75).

Portfolio som undervisningsmaterial har enligt denna undersökning kunnat förbättra lite på studerandenas kunskaper i svensk grammatik. Samma tendens syns även i resultaten av *ESPs* provningsprojekt där elevernas vitsord i svenska har lite förbättrats (jfr Hämäläinen & Malhonen 2003: 111). Kantelinen har haft för avsikt i sin undersökning att forska i yrkeskolestuderandenas grammatiska kunskaper men har avstått från sina planer eftersom informanterna ansåg testen för krävande (jfr Kantelinen 1995: 85). Eftersom jag förkortade och förenklade testet kunde jag genomföra undersökningen bland studerande på yrkesskolenivå. Denna undersökning har således för sin del försökt belysa hurdana kunskaper yrkesskolestuderandena har i svensk grammatik.

Enligt resultatet av motivationstestet verkar det vara möjligt att med hjälp av portfoliometoden förbättra informanternas motivation att studera svenska. Denna tolkning får stöd av tidigare forskning (jfr Hämäläinen & Malhonen 2005b: 239; Hämäläinen & Malhonen 2005a: 213). Portfoliometoden passar bra till den svenska kursen på andra stadiet eftersom elevernas svaga kunskaper i svenska kan hindra dem från att få den enda obligatoriska svenska kursen godkänd. Portolion i undervisningen ger läraren möjlighet att differentiera undervisningen enligt elevernas språkfärdigheter och kunskaper. Fast portfoliometoden i undervisningen är krävande för läraren lönar det sig att utveckla metoden vidare. Jag hoppas att resultaten av denna undersökning ger nya idéer för svenskundervisningen på yrkesskolenivå och möjligen kan tillämpas även på andra nivåer.

10 SLUTORD

Mitt syfte har varit att genomföra en undersökning som har praktisk betydelse i språkundervisningen på andra stadiet. Jag som lärare har mött problem som förekommer när undervisningsgruppen är mycket heterogen och eleverna genomgående har svaga kunskaper i svenska. Eftersom *ESP* och *GER* är nya verktyg i språkundervisningen ville jag undersöka om portfolio som undervisningsmaterial fungerar positivt i svenskundervisningen. Min mening har inte varit att generalisera undersökningsresultaten

alltför mycket men jag har försökt hitta några riktlinjer som kanske visar väg till ett nytt sätt att lära ut svenska så att det motiverar elever.

Tyvärr hade jag inte möjlighet att ta fler informanter med i undersökningen men det skulle vara intressant att ta med en större informantgrupp och kanske i olika yrkesbranscher på samma utbildningsnivå och forska i hur portfoliometoden fungerar där.

Under läsåret 2009-2010 hade jag igen möjlighet att vara lärare på den svenska kursen i barn- och familjearbete. I undervisningen använde jag samma portfoliuppgifter och samma tidtabell som i kursen i denna undersökning. Jag ville veta om metoden fungerar på samma sätt men jag ville utveckla metoden vidare. Eftersom alla studerandena inte fick sina portfolior färdiga i tid förra gången ställde jag ett fast datum i tidtabellen då portfoliorna skulle vara färdiga. Före datumet hade eleverna ännu möjlighet att få hjälp med sina arbeten eftersom vi hade två lektioner kvar före kursens slut. På det sättet fick alla informanter sina portfolior färdiga och kursen godkänd. Allt i allt lyckades kursen mycket bra eftersom jag redan hade en aning om hurdana problem som kunde komma fram och kunde undvika dem.

Eftersom mina erfarenheter av portfoliometoden har varit så positiva, tänker jag använda metoden i svenskundervisningen också i framtiden och försöka utveckla den vidare.

LITTERATUR

- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengeloff, C., Harkoma, S., Lilius, U. & Pulkkinen, J. 1997. *Starta på nytt!* Opettajan vihko. Helsingfors: Otava
- Ericsson, E. 1989. *Undervisa i språk, språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eurooppalainen viitekehys. 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys.* Översatt av Irma Huttunen & Hanna Jaakkola. Helsingfors: WSOY.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Heikkilä, T., 2001. *Tilastollinen tutkimus*. Helsingfors: Business Editia.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Helsingfors: Tammi.
- Hultman, T. 2003. *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm. Svenska Akademien. Norstedts ordbok.
- Hymes, D. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hämäläinen, L. 2001. Kieltenopetus ammatillisella toisella asteella. I: P. Väyrynen *Kaikki kieliä oppimaan*. Opetusmenetelmiä ammatilliseen kieltenopetukseen. Helsingfors. Utbildningsstyrelsen. S. 26-50
- Hämäläinen, L. & Malhonen, M. 2003. Eurooppalainen kielisalkku ammatillisessa kieltenopetuksessa. I: V. Kohonen & U. Pajukanta (red.) *Eurooppalainen kielisalkku 2 – EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*. Tammerfors: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. S. 101-136.
- Hämäläinen, L. & Malhonen, M. 2005a. Autenttinen arviointi ja kielisalkkutyöskentely ammatillisessa kieltenopetuksessa – ammatilliselta toiselta asteelta ammattikorkeakouluun. I: R. Jaatinen & J. Lehtovaara (red.) *Arviointi autenttisemmaksi*. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämisestä. Tammerfors: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja. S. 203-217.
- Hämäläinen, L. & Malhonen, M. 2005b. Eurooppalainen kielisalkku ammatillisen toisen asteen kieltenopetuksessa. I: V. Kohonen (red.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsingfors: WSOY. S. 234-243.

- Kantelinen, R. 1995. *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa*. Tutkimus koti- ja laitostalousalan opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 21.
- Kantelinen, R. & Kettunen, S. 2004. *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuu: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 89.
- Kohonen, V. 2005. Arviointi autenttisemmaksi: miten Eurooppalainen kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? I: R. Jaatinen & J. Lehtovaara (red.) *Arviointi autenttisemmaksi*. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämisestä. Tammerfors: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja. S. 25-61.
- Kohonen, V., Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. 2005. Eurooppalainen viitekehys – hyvä renki mutta huono isäntä. Viitekehys kieltenopetuksen tukena. I: V. Kohonen (red.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsingfors: WSOY. S. 327-346.
- Koski, S. 2007. *Europeisk språkportfolio i gymnasiets språkundervisning*. Undervisningsmaterial för kurs 1 i gymnasiets B-svenskan. Otryckt pro gradu – avhandling vid Jyväskylän universitet.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. I: P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (red.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos. S. 9-31.
- Linnakylä, P., Kankaanranta, M. & Pollari, P. 1996. Portfolion mahdollisuuksia etsimässä. I: P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (red.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos. S. 1-5.
- Linnarud, M. 1993. *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsingfors: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsingfors: International Methelp Ky.
- Mustila, E. T. 1990. *Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Mäkinen, K. 2005. Viestintä- ja opiskelustrategiat vieraan kielen opiskelun tukena. I: V. Kohonen (red.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsingfors: WSOY. S. 85-102.

- Niikko, A. 2000. *Portfolio oppimisen avartajana*. Helsingfors: Tammi.
- Norrby, C. & Håkansson, G. 2007. *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Pollari, P. 1994. Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? I: P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (red.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos. S. 51-64.
- Pollari, P., Ahlroos, P., Eloranta, M. & Väänänen, P. 1996. Opettajasta oppimisen ohjaajaksi. Portfolio opettajan näkökulmasta. I: P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (red.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos. S.165-176.
- Taskinen, M. 2006. *Portfölj i yrkesinriktad språkundervisning*. Undervisningsmaterial för skriftlig kommunikation inom turistbranschen vid Jyväskylä yrkeshögskola. Otryckt pro gradu -avhandling vid Jyväskylä universitet.
- Väyrynen, P. 2001. Ammatillisen kieltenopetuksen lähtökohtia toisella asteella. I: P. Väyrynen (red.), *Kaikki kieliä oppimaan*. Opetusmenetelmiä ammatilliseen kieltenopetukseen. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Elektroniska källor

- Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. 2007. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>>. Publicerat 8 februari 2009. Hämtat 22 mars 2009.
- Opetushallitus. 2009. *Lapsi- ja perhetyön pt perusteiden luonnos*. <<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,17627,5238,6610,73628,86074,87844>>. Publicerat 24 februari 2009. Hämtat 21 mars 2009.
- Skolverket. 2009. *Europeisk språkportfolio*. <<http://www.skolverket.se/sb/d/2164/a/12213>>. Hämtat 6 april 2009.
- The R Project for Statistical Computing*. <<http://www.r-project.org/>>. Hämtat 20 januari 2010.
- Undervisningsministeriet. 2009. *Yrkesutbildningen och hur den utvecklas*. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/?lang=sv>. Hämtat 7 mars 2009.
- Uppsala universitet. 2008. *Vad är europeisk språkportfolio?* <<http://www.fba.uu.se/portfolio/>>. Publicerat 2008. Hämtat 6.4.2009.

Utbildningsstyrelsen. 2001. *Grunder för läroplanen och för fristående examen inom den yrkesinriktade grundutbildningen. Grundexamen i barn- och familjearbete, utbildningsprogrammet för barn- och familjearbete, barnledare.*

<<http://www.oph.fi/svenska/ops/barn.pdf>>. Publicerat 17 juni 2007. Hämtat 14 mars 2009.

Utbildningsstyrelsen 2004. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004.*

< <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>>. Hämtat 29 augusti 2009.

Utbildningsstyrelsen. 2009. *Arbetet med de nya examensgrunderna inom den grundläggande yrkesutbildningen.*

<<http://www.oph.fi/svenska/page.asp?path=446,466,88552>>. Publicerat 27 januari 2009. Hämtat 5 mars 2009.

BILAGA 1

JOENSUUN YLIOPISTO
VIERAIDEN KIELTEN LAITOS

KYSELYLOMAKE

Tutkimus ruotsin kielen opiskelusta ammatillisessa koulutuksessa

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut juuri Sinun mielipiteistäsi ja kokemuksistasi. Oheisessa kyselyssä on väitteitä ja avoimia kysymyksiä. Kysymykset 1-20 ovat ruotsin kielen opiskeluun liittyviä väittämiä. Ympyröi kunkin väittämän kohdalla omaa mielipidettäsi parhaiten vastaava numero. Kysymykset 21 ja 22 ovat avokysymyksiä. Vastaa niihin omin sanoin. **Jotta tutkimuksen tuloksilla olisi merkitystä, on tärkeää, että vastaat kaikkiin kysymyksiin totuudenmukaisesti ja mahdollisimman tarkasti.**

Kaikkia vastauksia tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti. Vastaajien nimiä kysytään vain jotta uusintakysely olisi mahdollista.

KIITOS AVUSTASI!

Marja Ryhänen

TAUSTATIEDOT

1. Nimi: _____

2. Ikä _____

3. Aikaisemmat opinnot

a. peruskoulu

b. lukio

c. ammattikoulu, mikä tutkinto _____

d. muu, mikä _____

4. Ruotsin kielen arvosanasi peruskoulun päättötodistuksessa _____

5. Oletko opiskellut ruotsia muualla kuin peruskoulussa? Missä? Arvosana?

6. Kuinka mones vuosi sinulla on menossa ammatillisessa koulutuksessa? _____

7. Mihin työtehtäviin toivot pääseväsi tämän koulun jälkeen?

8. Kuinka usein olet käynyt Ruotsissa?

a. en koskaan

b. kerran

c. 2-3 kertaa

d. useammin kuin 3 kertaa

e. olen joskus asunut Ruotsissa

9. Onko toinen tai kumpikin vanhemmistasi ruotsinkielinen?

a. ei kumpikaan

b. toinen on

c. molemmat ovat ruotsinkielisiä

10. Miten kehität ruotsin kielen taitoasi muodollisen kouluopiskelun ulkopuolella?

- a. katselen ruotsalaisia tv-ohjelmia
- b. katselen ruotsalaisia elokuvia
- c. kuuntelen ruotsinkielistä musiikkia
- d. luen ruotsinkielisiä lehtiä
- e. muuten, miten? _____
- d. en mitenkään

11. Oletko koskaan joutunut käyttämään ruotsin kieltä aidossa kielenkäyttötilanteessa ruotsinkielisen henkilön kanssa?

- a. en ole
 - b. kyllä olen. (Kuvaile tilannetta tarkemmin.)
-
-

12. Omasta mielestäni ruotsin kielen taitoni on

- a. erittäin hyvä
- b. melko hyvä
- c. melko huono
- d. erittäin huono

13. Missä osa-alueissa on mielestäsi eniten parantamisen varaa?

- a. tekstin ymmärtäminen
- b. kuullun ymmärtäminen
- c. puhuminen
- d. kirjoittaminen
- e. kielioppi

BILAGA 2

nimi: _____

KIELIOPPITESTI

A. VERBIT (verbi ilmaisee tekemistä tai olemista)

Täydennä lauseyhteyteen sopiva muoto lauseen jäljessä olevasta verbistä.

1. Presidenten _____ (ha IV) många vänner i Kuopio.
2. Förra året _____ (göra IV) hon ett besök där.
3. Bilfärden från Helsingfors till Kuopio _____ (ta IV) många timmar.
4. Presidenten _____ (tycka II) mycket om torget.
5. Människorna _____ (komma IV) och ville _____ (tala I) med henne.
7. Men när hon hade _____ (sitta IV) en stund på ett kafé där, _____
(börja I) det regna.
9. Chauffören hade _____ (lämna I) bilen i närheten.
10. Alla, också presidenten, _____ (springa IV) till bilen så fort de kunde.

/10p

B. SANAJÄRJESTYS

Muodosta annetuista sanoista lauseita. Aloita alleviivatulla osalla.

1. hem – kom – Kasper – lite efter tio på kvällen.
2. hem – Varför – så här sent – han – kommer?
3. Han – klockan – inte – på sig – hade.

4. jättehungrig – är – han – Nu.

5. en fin lax – hade – Mamma – på torget – köpt

6. kokar – hon – Hemma – fisksoppa – läcker

7. får – sitta – vid bordet – äta – och – Snart – alla

8. Kasper har ont i magen eftersom – han – för – soppa – mycket – åt.

9. Nu vet han att – är – klokt – det - inte.

10. Man blir sjuk om – man – kommer ihåg – att - inte – vatten - dricka

/10p

C. KIRJOITUSTEHTÄVÄ.

Kerro itsestäsi ruotsiksi. Kirjoita n. 50 sanaa.

/20p

MINÄ JA RUOTSIN KIELI

Ympyröi jokaisen väitteen kohdalla omaa mielipidettäsi parhaiten kuvaava numero seuraavan asteikon mukaisesti:

Olen väitteen kanssa...

- 1 = täysin eri mieltä
- 2 = jokseenkin eri mieltä
- 3 = osittain eri mieltä ja osittain samaa mieltä
- 4 = jokseenkin samaa mieltä
- 5 = täysin samaa mieltä

Merkitse reaktiosi heti kunkin väittämän luettuasi. Vältä kuitenkin huolimattomuutta, sillä on tärkeää että merkitset mielipiteesi **totuudenmukaisesti**.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Ruotsi on tärkeä kieli vaikka se ei olekaan maailmankieli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ruotsin kieli kiinnostaa minua ja haluan oppia sitä lisää. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Haluan säilyttää saavuttamani ruotsin kielen taidon tulevaisuudessakin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ruotsin kielen opiskelu on minulle tärkeää, koska ruotsin kielen taidosta voi olla hyötyä tulevassa ammatissani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Haluan oppia ruotsin kieltä, sillä haluan puhua ruotsia tavatessani ruotsalaisen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Opiskelisin ruotsia vaikka se ei olisi pakollista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Haluan oppia tuntemaan ruotsalaisia ja suomenruotsalaisia paremmin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Saatan tarvita ruotsinkielen taitoa matkaillessani Ruotsissa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Haluan oppia ruotsia ymmärtääkseni ruotsinkielisiä lauluja, pystyäkseni lukemaan ruotsinkielisiä lehtiä ja kirjoja sekä voidakseni katsoa ruotsalaisia TV-ohjelmia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ruotsi on yhtä tärkeä kuin koulun muut yleissivistävät aineet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Ruotsin kielen osaaminen saattaa auttaa minua saamaan hyvän työpaikan tulevaisuudessa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 12. Ruotsin kielen opiskelu on minulle tärkeää sillä ruotsin taitoisena voin keskustella ruotsia puhuvien ihmisten kanssa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Ruotsin kielen opiskelu parantaa jatko-opintomahdollisuuksiani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Haluan oppia ruotsia, koska monet työnantajat vaativat ruotsin kielen taitoa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Haluaisin enemmän kosketuksia ruotsalaisten/suomen-ruotsalaisten elämään. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Ruotsin kielen taidosta voi olla minulle iloa ja hyötyä myös vapaa-aikanani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Jos voisin valita, opiskelisin ruotsia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Aion tämän koulun päättymisen jälkeenkin harrastaa ruotsin kieltä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Ruotsin opiskelulla on merkitystä työelämässä selviytymisen kannalta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Ruotsin kielen osaaminen auttaa minua saamaan kosketuksen ulkomaalaisiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Avokysymykset. Vastaa omin sanoin.

21. Millaiset asiat ovat vaikuttaneet **myönteisesti** ruotsin kielen opiskelumotivaatioosi?

22. Millaiset asiat ovat vaikuttaneet **kielteisesti** ruotsin kielen opiskelumotivaatioosi?

KIITOS VASTAUKSESTASI!

BILAGA 4

nimi: _____

RUOTSI 1
LoN1

LOPPUKOE
Kielioppitesti

A. VERBIT

Täydennä lauseyhteyteen sopiva muoto lauseen jäljessä olevasta verbistä.

1. I dag _____ (*ringa II*) Lena till Gunilla mycket tidigt på morgonen.
2. Först _____ (*veta IV*) Gunilla inte om det _____ (*vara IV*)
väckarklockan eller telefonen.
4. Hon _____ (*äta IV*) frukost och _____ (*ta IV*) bussen till
centrum.
6. Men hon hade _____ (*lämna I*) sitt bankkort hemma.
7. Gunilla hade _____ (*tänka II*) köpa en jacka men hon _____ (*kunna IV*)
inte betala den.
9. Nu på kvällen _____ (*sitta IV*) Gunilla hemma igen och _____ (*titta I*) på TV
/10p

B. SANAJÄRJESTYS

Muodosta annetuista sanoista lauseita. Aloita alleviivatulla osalla.

1. till Pia – går – Anna – redan efter klockan åtta

2. dit – Varför – så tidigt – hon – kommer?

3. Hon – sett – deras nya hus – inte ännu – hade

4. jättehungrig – är – Anna – Nu.

5. en bra middag – hade – Pia – dem – lagat

6. att duka – Anna – I köket – henne – hjälper – bordet

7. får – sitta – vid bordet – äta – och – Snart – barnen

8. Kalle var tvungen att gå till läkare eftersom– han – i – huvudet – golvet – slog

9. Läkaren sade att – var – farligt – det – inte.

10. Man blir sjuk om – man – vill – i – inte – kläder – varma – klä sig

/10p

C. KIRJOITUSTEHTÄVÄ.

Kerro itsestäsi ruotsiksi. Kirjoita n. 50 sanaa.

/20p

BILAGA 5

MINÄ JA RUOTSIN KIELI Lopputesti

Ympyröi jokaisen väitteen kohdalla omaa mielipidettäsi parhaiten kuvaava numero seuraavan asteikon mukaisesti:

Olen väitteen kanssa...

- 1 = täysin eri mieltä
- 2 = jokseenkin eri mieltä
- 3 = osittain eri mieltä ja osittain samaa mieltä
- 4 = jokseenkin samaa mieltä
- 5 = täysin samaa mieltä

Merkitse reaktiosi heti kunkin väittämän luettuasi. Vältä kuitenkin huolimattomuutta, sillä on tärkeää että merkitset mielipiteesi **totuudenmukaisesti**.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Ruotsi on tärkeä kieli vaikka se ei olekaan maailmankieli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ruotsin kieli kiinnostaa minua ja haluan oppia sitä lisää. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Haluan säilyttää saavuttamani ruotsin kielen taidon tulevaisuudessakin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ruotsin kielen opiskelu on minulle tärkeää, koska ruotsin kielen taidosta voi olla hyötyä tulevassa ammatissani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Haluan oppia ruotsin kieltä, sillä haluan puhua ruotsia tavatessani ruotsalaisen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Opiskelisin ruotsia vaikka se ei olisi pakollista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Haluan oppia tuntemaan ruotsalaisia ja suomenruotsalaisia paremmin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Saatan tarvita ruotsinkielen taitoa matkaillessani Ruotsissa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Haluan oppia ruotsia ymmärtääkseni ruotsinkielisiä lauluja, pystyäkseen lukemaan ruotsinkielisiä lehtiä ja kirjoja sekä voidakseni katsoa ruotsalaisia TV-ohjelmia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ruotsi on yhtä tärkeä kuin koulun muut yleissivistävät aineet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Ruotsin kielen osaaminen saattaa auttaa minua saamaan hyvän työpaikan tulevaisuudessa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 12. Ruotsin kielen opiskelu on minulle tärkeää sillä ruotsin taitoisena voin keskustella ruotsia puhuvien ihmisten kanssa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Ruotsin kielen opiskelu parantaa jatko-opintomahdollisuuksiani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Haluan oppia ruotsia, koska monet työnantajat vaativat ruotsin kielen taitoa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Haluaisin enemmän kosketuksia ruotsalaisten/suomen-ruotsalaisten elämään. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Ruotsin kielen taidosta voi olla minulle iloa ja hyötyä myös vapaa-aikanani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Jos voisin valita, opiskelisin ruotsia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Aion tämän koulun päättymisen jälkeenkin harrastaa ruotsin kieltä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Ruotsin opiskelulla on merkitystä työelämässä selviytymisen kannalta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Ruotsin kielen osaaminen auttaa minua saamaan kosketuksen ulkomaalaisiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Avokysymykset. Vastaa omin sanoin.

21. Onko tämä juuri käymäsi ruotsin kurssi vaikuttanut ruotsin kielen opiskelumotivaatioosi? Ympyröi oikea vaihtoehto. Perustele.

a. Ei

b. Kyllä myönteisesti

c. Kyllä kielteisesti

Perustelut:

KIITOS VASTAUKSESTASI!

BILAGA 6

Gemensamma referensnivåer: självbedömningstablå (GER 2007:26-27).

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
F Ö R S T A E L S E	Jag kan känna igen vanliga ord och mycket enkla fraser som gäller mig själv, min familj och min direkta omgivning, men bara när man talar till mig sakta och tydligt.	Jag kan förstå fraser och mycket vanliga förhållanden, t.ex. information om mig själv och min familj, närmjö och vardagliga sysseträffningar samt anställning. Jag kan uppfatta huvudmeddelandet i korta, tydliga och enkla budskap och meddelanden.	Jag kan förstå huvudmeddelandet i tydligt standardiserad om välbefinnande förståelse som man regelbundet ställer på i skolor, i skolor, på hörd, osv. Om språket talas relativt långsamt och tydligt kan jag i stora delar förstå många radio- och TV-program om dagaktuelle frågor eller om ämnen av personlig intresse.	Jag kan förstå längre berättelser i t.ex. föreläsningar samt följa med i mer komplicerad argumentation, dock under förutsättning att ämnet är något som jag känner igen. Jag kan förstå TV-nyheter och aktuella program på TV. Jag kan förstå de flesta filmer där det talas standardspråk.	Jag kan förstå mer utvecklat språk även när det inte är klart strukturerat och sammanhållet. Jag kan förstå TV-program och filmer utan att förstå enstaka ord.	Jag kan inga svårigheter att förstå något sågda talat språk, vare sig i direktsändning eller via radio, TV och film. Jag förstår även tal i högt tempo som det talas av en införd under förståelse att jag har varit i närheten av den regionala variationen i språket.
T A L	Jag kan förstå enkla fraser och meningar för att beskriva var jag bor och människor jag känner.	Jag kan använda enkla fraser och meningar för att beskriva var jag bor och människor jag känner.	Jag kan använda enkla fraser och meningar för att beskriva var jag bor och människor jag känner.	Jag kan använda enkla fraser och meningar för att beskriva var jag bor och människor jag känner.	Jag kan använda enkla fraser och meningar för att beskriva var jag bor och människor jag känner.	Jag kan använda enkla fraser och meningar för att beskriva var jag bor och människor jag känner.
S K R I V T	Jag kan skriva enkla meddelanden, t.ex. ett vykort med hälsningar. Jag kan fylla i personliga uppgifter som namn, adress och nationalitet i enkla formulär.	Jag kan skriva enkla meddelanden och föra enkla anteckningar. Jag kan skriva ett mycket enkelt personligt brev, t.ex. för att tacka någon för något.	Jag kan skriva enkla, sammanhängande text om ämnen som är viktiga för mig eller av personlig intresse. Jag kan skriva personliga brev som beskriver upplevelser och minn.	Jag kan skriva klar och detaljerad text om mina intressområden. Jag kan skriva en uppsats eller rapport som förmedlar information eller ger råd för eller emot en viss situation. Jag kan skriva brev som främjar den personliga inreningen av handlingar och erfarenheter.	Jag kan skriva klar och tydlig text i en stil som passar tillfället. Jag kan skriva komplexa brev, rapporter eller artiklar som presenterar ett ämne på ett logiskt och effektivt sätt som hjälper läsaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter. Jag kan skriva sammanfattningar och översikter över texter eller filers innehåll.	Jag kan skriva klar och tydlig text i en stil som passar tillfället. Jag kan skriva komplexa brev, rapporter eller artiklar som presenterar ett ämne på ett logiskt och effektivt sätt som hjälper läsaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter. Jag kan skriva sammanfattningar och översikter över texter eller filers innehåll.

BILAGA 7

Tidtabell

Grundexamen i barn- och familjearbete

SVENSKA 1, kursplan

Lärobok *Nära Dig*. WSOY

Lektioner 1-2	Grammatiktest, motivationstest. Om kursen; ämnesområden, innehåll, arbetssätt.
Lektioner 3-4	<i>På lördagen</i> : text+ord. Hörförståelse: hobbyer.
Lektioner 5-6	Mat, veckodagar, månader. Grammatik: verbböjning.
Lektioner 7-8	Ordprov 1. Luciadagen. <i>På måndagen</i> : text+ord.
Lektioner 9-10	Räkneord. Tid. Klocka. Julvisor.
Lektioner 11-12	Hörförståelse: tidsbeställning. Personuppgifter. Grammatik: substantivböjning.
Lektioner 13-14	Ordprov 2. <i>På fredagen</i> text+ord.
Lektioner 15-16	Jobbansökan. Grammatik: ordföljd. Adjektiv.
Lektioner 17-18	Portfolioarbeten.
Lektioner 19-20	Ordprov 3. På dagis: Lekar, barnvisor, sagor. Barnens kläder och tillbehör. Läkarbesök.
Lektioner 21-22	Portfolioarbeten.
Lektioner 23-24	Portfolioarbeten.
Lektioner 25-26	Slutprov. Självbedömning och feedback.



För att genomgå kursen och bli godkänd ska du:

- delta aktivt i undervisningen på lektionerna
- ha ordprov och grammatikprov
- välja och bearbeta fyra portfoliouppgifter varav ett är muntligt arbete och tre skriftliga arbeten.
- samla dina arbeten till portfolion och presentera den i slutet av kursen.

Läraren bedömer portfoliorna, ger skriftlig feedback och betyg.

Lycka till!

VÄLJ ETT AV FÖLJANDE ÄMNEN. Skriv på svenska!

Valitse yksi seuraavista teemoista.

1. JAG

Kerro itsestäsi.

Vem är du?
Varifrån kommer du?
Var bor du?
Vad studerar du?
...



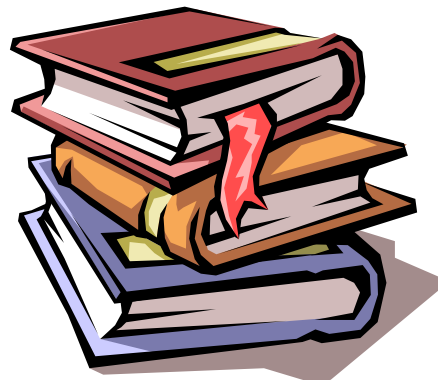
2. MIN FRITID / MINA HOBBIER

Mitä teet vapaa-aikanasi. Kerro harrastuksistasi.



3. MIN DAG

Kerro päivästäsi.



VÄLJ EN AV UPPGIFTERNA I VARJE GRUPP!

Övning 2: ETT BREV *Skriv på svenska.*

a. ETT BREV TILL SVERIGE

Skriv ett kort / ett brev till din vän i Sverige.
(Du får hjälp av stenciler.)

b. ATT SÖKA JOBB

Sök en intressant platsannons och svara på den.
(Se läroboken s.84 och stenciler!)



Övning 3: JAG SOM BARNLEDARE

Skriv på svenska.

a. PLANERA EN LEKSTUND PÅ DAGIS

(Se läroboken s.92-96 och stenciler!)

b. PLANERA EN ANDAKTSSTUND PÅ DAGIS

(Se stenciler!)



Övning 4: TALA SVENSKA!

Arbeta parvis. Gör en dialog och spela upp den.

Välj en av följande uppgifter.

a. JOBBINTERVJU

Du söker sommarjobb. Planera jobbintervjun.

(Se läroboken s.74, 79-80.)

b. LÄKARBESÖK

Ditt barn är sjukt. Beställ tid hos läkaren.

(Se läroboken s.31, 35, 91-92.)

c. I VARUHUSET

Du behöver kläder för ditt barn eller dig själv. Vad vill du köpa?

Planera en dialog i varuhuset.

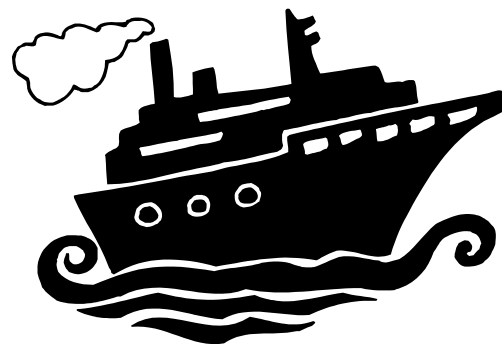
(Se läroboken s.7, 92-93.)

d. RESPLANER

Du vill resa till Stockholm med din kompis.

Beställ ett rum på något hotell.

(Se läroboken s.8.)



SUOMENKIELINEN TIIVISTELMÄ

Hyvää kielitaitoa tarvitaan nykyään monissa työtehtävissä. Vaikka toisen asteen ammatilliseen perustutkintoon kuuluvat pakolliset yhden opintoviikon laajuiset toisen kotimaisen kielen opinnot, on ongelmana ollut, että perinteinen opettajajohtoinen kielenopetus ei ole johtanut toivottuun lopputulokseen. Koska opiskelijoiden ruotsin kielen taito ja opiskelumotivaatio vaihtelee suuresti, uusille tehokkaille kielenopetusmenetelmille on todellinen tarve. Nykyaikainen oppimiskäsitys korostaa kielenoppijan aktiivista osallistumista oppimistapahtumaan ja arviointiin. Portfolio on eräs tapa soveltaa tätä ajattelutapaa käytännön kielenopetukseen. Tämän pro gradu-tutkielman tarkoituksena on ollut selvittää voidaanko portfoliomenetelmällä parantaa opiskelijoiden ruotsin kielen taitoa ja motivaatiota ruotsin kielen opiskeluun.

Tutkielma koostuu opetusmateriaalista ja tutkimusosasta. Opetusmateriaali perustuu portfoliomenetelmään ja se on tarkoitettu ammatilliselle toiselle asteelle, lapsi- ja perhetyön perustutkinnon ruotsin kurssille. Koska sopivia portfoliotehtäviä ei ollut valmiina, ne on laadittu itse. Kurssin alussa kartoitettiin millainen ruotsinkielen taito ja motivaatio ruotsin kielen opiskeluun eräällä suomenkielisellä ammatillisen perustutkinnon opiskelijaryhmällä on. Kurssin lopussa tutkittiin onko portfoliomenetelmää opetuksessa käyttämällä pystytty parantamaan opiskelijoiden ruotsin kielen taitoa ja motivaatiota ruotsin kielen opiskeluun.

Tutkielman teoriaosassa on kerrottu toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta, sen kielenopetuksesta ja erityisesti ruotsin kielen opiskelusta lapsi- ja perhetyön perustutkinnossa. Kielenoppimista, siihen liittyviä tekijöitä ja motivaatiota on myös kuvattu. Lisäksi on tehty selkoa eurooppalaisesta viitekehyksestä, joka on Euroopan neuvoston kehittämä kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yleinen eurooppalainen viitekehys. Se määrittelee ja kuvaa kielitaidon kuutta taitotasoa, ja toimii opiskelijan

itsearviointin sekä kielikurssien suunnittelun perustana. Teoriaosassa on kerrottu myös portfoliomenetelmästä opetuksessa ja arvioinnissa, sekä kuvailtu eurooppalaisen kielisalkun tavoitteita, periaatteita ja soveltamista kielenopetukseen. Eurooppalainen kielisalkku on pedagoginen työkalu kielenopetuksessa. Se perustuu portfoliotyöskentelyyn mutta myös eurooppalaiseen viitekehykseen ja sen teoriapohjaan.

Koska eurooppalainen viitekehys on verrattain uusi asia, siihen liittyvästä portfoliomenetelmästä kielenopetuksessa on melko vähän aikaisempia tutkimustuloksia. Eurooppalaisen kielisalkun toimivuutta on testattu suomalaisessa kokeiluprojektissa 1998–2001. Tutkimuksen mukaan portfoliosta on hyviä kokemuksia ammatillisen koulutuksen kielenopetuksessa. Peruskoululaisten, päivä- ja aikuislukiolaisten sekä ammatillisen toisen asteen ja ammattikorkeakoululaisten motivaatiosta opiskella ruotsin kieltä on myös tehty tutkimus, jonka tulokset osoittavat, että eri oppilaitosten opiskelijoiden motivaatio vaihtelee suuresti. Jyväskylän yliopistossa on tehty kaksi pro gradu-tutkielmaa, joissa esitellään eurooppalaiseen viitekehykseen ja kielisalkkuun perustuva opetusmateriaalikonaisuus. Molemmat laaditut opetusmateriaalikonaisuudet ovat teoreettisia eikä niiden toimivuutta ole testattu käytännössä.

Tässä tutkimuksessa mukana olleeseen ryhmään kuului 19 opiskelijaa jotka opiskelivat ensimmäistä vuotta lapsi- ja perhetyön perustutkintoa Portaanpään kristillisessä opistossa. Opiskelijoiden ikä vaihteli 16 ja 22 ikävuoden välillä. Suurin osa, 14 opiskelijaa, oli 16 -vuotiaita. Kaikilla opiskelijoilla oli peruskoulun päättötodistus mutta muuten ryhmän ruotsin kielen taito ja motivaatio vaihteli melko paljon. Tutkimuksen taustatiedoista kävi ilmi, että lähes puolet opiskelijoista ei ollut koskaan käynyt Ruotsissa. Yksi opiskelija oli asunut siellä lapsena ja erään opiskelijan yksi isovanhemmista puhui ruotsia äidinkielenään. Kysymykseen kuinka he kehittävät ruotsin kielen taitoaan, seitsemän opiskelijaa kertoi kuuntelevansa ruotsalaista musiikkia tai katsovansa ruotsalaisia elokuvia. Kaksi opiskelijaa kertoi puhuvansa joskus ruotsia kavereidensa kanssa internetissä, muuten vastaajat eivät olleet koskaan käyttäneet ruotsin kieltä todellisessa kielenkäyttötilanteessa luokkahuoneen ulkopuolella.

Tutkimus suoritettiin toisen opiskelujakson aikana lukuvuonna 2008–2009. Tutkimuksen pohjaksi laadittiin opetusmateriaali joka sisälsi neljä portfoliotehtävää. Lisäksi kurssisuunnitelmaan on kirjattu kuinka oppikirjan tekstejä, kielioppia ja ammattisanastoa voidaan yhdistää kurssiin. Opetusmateriaalissa on myös kuvattu arviointiperusteita sekä itsearviointia. Materiaali perustuu ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteisiin vuodelta 2001, sillä tutkimuksen tekoaikaan se oli voimassaoleva opetussuunnitelma. Koska uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön syksyllä 2009, on opetusmateriaalin laadinnassa otettu huomioon myös uusi suunnitelma.

Portfoliotehtävät koostuvat kolmesta kirjallisesta tehtävästä, jotka kukin opiskelija teki itsenäisesti, sekä yhdestä suullisesta tehtävästä, joka tehtiin pareittain. Ensimmäisen kirjallisen tehtävän aiheena oli *Minä*. Tehtävän suorittamiseksi opiskelijalla oli valittavana kolme vaihtoehtoa. Opiskelija voi joko kertoa itsestään, harrastuksistaan tai omasta päivästänsä. Toisen tehtävän aiheena oli *Kirje*. Opiskelija voi valita, kirjoittaako hän kortin tai kirjeen ystävälleen Ruotsiin vai vastaako työpaikkailmoitukseen. Tehtävän tarkoituksena on ollut kehittää opiskelijan sosiokulttuurista ja kulttuurien välistä ymmärrystä sekä hänen reseptiivisiä, produktiivisia ja interaktiivisia valmiuksiaan. Kolmannen kirjallisen tehtävän, *Minä lastenohjaajana*, tavoitteena on ollut kehittää opiskelijan ammatillisia valmiuksia. Tehtävässä opiskelijan piti suunnitella joko leikkituokio tai hartaushetki päiväkodissa. Suullisessa tehtävän teemana oli *Puhu ruotsia!* Opiskelijat laativat pareittain joko työhaastattelun, lääkäriissäkäyntitilanteen, tavaratalotilanteen tai varasivat huoneen hotellista. Vuoropuhelu esitettiin ryhmälle. Tarkoituksena oli videoida tai nauhoittaa esitys, mutta siihen ei ollut tällä kertaa mahdollisuutta.

Tutkimuksessa oli kaksi osaa: lingvistinen ja pedagoginen osa. Opiskelijat tekivät molemmat osat samalla kertaa, ensin kurssin alussa ja sitten kurssin lopussa. Lingvistinen osa sisälsi kielioppitestin ja aineen. Kielioppitestissä selvitettiin, kuinka opiskelijat hallitsevat verbien taivutuksen ja sanajärjestyksen, jotka molemmat kuuluvat keskeisiin peruskoulussa opiskeltuihin kielioppiasioihin. Testi kurssin alussa pohjautui peruskoulussa opittuun sanastoon mutta kurssin lopun testissä sanasto vastasi kurssilla opiskeltua sanastoa. Aineen aihe oli molemmissa testeissä sama: opiskelija kertoi itsestään. Aineen pituudeksi oli määritelty n. 50 sanaa. Pedagoginen osa sisälsi

kyselylomakkeen, jossa monivalintatestillä ja avoimilla kysymyksillä kartoitettiin opiskelijan motivaatiota ruotsin kielen opiskeluun. Monivalintatesti oli kurssin alussa ja lopussa sama, mutta kurssin alussa avoimia kysymyksiä oli kaksi ja kurssin lopussa yksi. Kurssin alussa opiskelijalta kysyttiin, millaiset asiat olivat vaikuttaneet myönteisesti ja millaiset asiat kielteisesti hänen ruotsin kielen opiskelumotivaationsa. Kurssin lopussa kysyttiin oliko loppuillaan oleva ruotsin kurssi vaikuttanut opiskelijan ruotsin kielen opiskelumotivaatioon. Opiskelijaa pyydettiin myös perustelemaan vastauksensa.

Koska testiryhmä oli sama molemmilla kerroilla, testituloksia on ollut mahdollista verrata keskenään. Kielioppitestin tulokset analysoitiin sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin. Tilastollisessa analyysissä molemmista testeistä laskettiin keskiarvo, standardipoikkeama ja neljännekset, joista näkyy minimi- ja maksimiarvo sekä molempien testien ylempien ja alempien neljänneiden pistemäärät. Tilastollinen merkitsevyys laskettiin parillisten arvojen t-testillä. Koska opiskelijaryhmä oli pieni, eikä t-testi ole tällöin paras mahdollinen menetelmä, laskettiin vielä Mann-Whitneyn U-testi, joka paremmin sopii pienten ryhmien analyysiin. Verbiosion vastaukset jaettiin kolmeen ryhmään: oikeisiin muotoihin, kieliopillisesti oikeisiin mutta asiayhteyteen sopimattomiin muotoihin ja väriin muotoihin tai puuttuviin sanoihin. Sanajärjestysosiossa vastaukset luokiteltiin subjektin, predikaatin ja kieltosanan paikan perusteella oikeisiin tai väriin vastauksiin. Aineet analysoitiin laskemalla kuinka monta sanaa, kuinka monta oikeaa ja ymmärrettävää lausetta sekä kuinka monta virkettä tekstissä on. Opiskelijoiden vastauksia tarkasteltiin myös kvalitatiivisesti ja niistä on annettu esimerkkejä.

Tutkimuksen pedagogiseen osaan sisältyvä monivalintatesti analysoitiin pääosin kvantitatiivisesti. Ensin laskettiin vastausten keskiarvot sekä kurssin alun että lopun testeistä ja verrattiin niitä keskenään. Tämän jälkeen monivalintatestin väitteet jaettiin kolmeen ulottuvuusryhmään aikaisemman tutkimuksen perusteella ja verrattiin ryhmien keskiarvoja keskenään kurssin alussa ja lopussa boxplot – kuviolla. Avointen kysymysten vastaukset ryhmiteltiin ja laskettiin frekvenssit. Lisäksi vastauksia analysoitiin kvalitatiivisesti kysymys kysymykseltä ja opiskelijoiden vastauksista on annettu esimerkkejä.

Portfoliomenetelmä opetuksessa toimii niin, että opiskelija kokoaa kurssin aikana oman portfolionsa, joka on pohjana kurssin arvioinnille. Koko kurssin ajan opiskelija reflektoi itseään kielenoppijana ja kielenkäyttäjänä, sekä tarkastelee omaa kielenoppimisprosessiaan. Käytännössä portfoliomenetelmä toimi juuri niin kuin etukäteen oletettiin. Opiskelijat pitivät kurssista joka poikkesi tavanomaisesta. Yllättävää oli, että suulliset tehtävät onnistuivat hyvin mikä on positiivista, sillä opetussuunnitelma korostaa kommunikatiivisuutta. Aikataulu toimi myös hyvin, tosin muutama oppilas ei ehtinyt saada portfoliotaan ajoissa valmiiksi, mikä oli tosin ennakoitavissa, sillä kaikki oppilaat eivät ole tottuneet työskentelemään päämäärätietoisesti ja itsenäisesti.

Tutkimuksen lingvistinen osa koostui kielioppitestistä ja aineesta. Kielioppitestin verbiosion tuloksista käy ilmi että opiskelijat ovat osanneet verbin taivutukset kurssin lopussa hieman paremmin kuin kurssin alussa. Ero on kuitenkin niin pieni että tilastollisessa analyysissä ei merkitsevää eroa ole voitu havaita. Sanajärjestysosassa suuntaus on ollut sama. Opiskelijat ovat osanneet sanajärjestyksen hieman paremmin kurssin lopussa kuin kurssin alussa, mutta tilastollista eroa ei ole löytynyt. Koska opiskelijoiden kokonaispistemäärä kurssin alussa oli 6,48 ja kurssin lopussa 6,94 pistettä kahdestakymmenestä, voidaan opiskelijoiden ruotsin kielen taitoa kurssin alussa näiden testien perusteella pitää heikkona, eikä portfolio opetusmenetelmänä ole näyttänyt merkittävästi parantaneen tilannetta. Opiskelijat tuottivat itse materiaalia tutkimuksen lingvistiseen osaan kirjoittamalla noin 50 sanan aineen. Tarkoituksena on ollut saada kattavampi kuva opiskelijoiden kielitaidosta ja samalla selvittää onko portfoliomenetelmällä ollut vaikutusta opiskelijan tekstin tuottamistaitoon. Opiskelijat ovat selviytyneet aineen kirjoittamisesta selvästi paremmin kurssin lopussa kuin kurssin alussa, minkä myös tilastolliset testit vahvistavat. Kielioppitestissä esille tulleet puutteet kielitaidossa näkyivät luonnollisesti myös ainekirjoituksessa. Positiivista on, että heikoimmatkin opiskelijat ovat uskaltaneet kirjoittaa riittävän pitkiä aineita kurssin lopussa, vaikka heidän taitonsa eivät ole aina riittäneet monimutkaisiin lauserakenteisiin. Tekstin pituuteen on varmastikin vaikuttanut jonkin verran se, että aihe oli sama molemmilla kerroilla, mutta koska opiskelijat eivät olleet kirjoittaneet samoja asioita molempiin aineisiin, näyttäisivät opiskelijat todella selviytyneen paremmin aineen kirjoituksesta kurssin lopussa.

Pedagogisen osan monivalintatestin tulos osoittaa että opiskelijoiden motivaatio näyttäisi hieman parantuneen kurssin aikana, vaikka tilastollista merkitsevyyttä ei ole löytynyt. Kaikissa kolmessa ulottuvuusryhmässä: omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun, integratiivisesti ja instrumentaalisesti suuntautunut motivaatio, on havaittavissa motivaation paranemista, mutta instrumentaalisesti suuntautuneilla motivaation paraneminen näkyy parhaiten. Opiskelijan motivaatio näyttää parantuneen, jos hän katsoo että ruotsin kielen taidosta on hänelle hyötyä tulevaisuudessa. Motivaatio on kuitenkin kaikissa ulottuvuusryhmissä parantunut niin vähän että tilastollista merkitsevyyttä ei ole löytynyt.

Avoimilla kysymyksillä kurssin alussa kartoitettiin tekijöitä jotka ovat vaikuttaneet positiivisesti ja negatiivisesti opiskelijoiden motivaatioon. Opettaja ja lähimmät ihmiset (perheenjäsenet, kaverit, tuttavat) ovat olleet niitä joilla oli positiivinen vaikutus, mutta jotka ovat saattaneet vaikuttaa myös negatiivisesti. Opetusjärjestelyt ovat myös voineet parantaa mutta myös heikentää opiskelijan motivaatiota ruotsin opiskeluun. Nämä tulokset ovat samansuuntaisia aikaisemman tutkimuksen tulosten kanssa. Kurssin lopussa kysyttiin onko meneillään oleva kurssi jotenkin vaikuttanut ruotsin opiskelumotivaatioon. Selvä enemmistö vastaajista oli sitä mieltä että kurssi on vaikuttanut positiivisesti heidän motivaationsa. Vastausten perusteella opiskelijat ovat kokeneet portfoliokurssin mielekkäämpänä kuin tavallisen opettajajohtoisen kurssin, mikä on osaltaan pystynyt parantamaan heidän motivaatiotaan ruotsin opiskeluun. Koska tutkimukseen osallistunut opiskelijaryhmä oli pieni, avointen kysymysten vastaukset antanevat todellisemman kuvan motivaation paranemisesta kuin monivalintatesti. Jos tutkittava ryhmä on pieni, yksittäisten opiskelijoiden vastaukset saattavat vinouttaa tulosta liikaa jos käytetään pelkästään kvantitatiivisia menetelmiä. Motivaatiotestin tulos osoittaa että portfolio menetelmällä on mahdollista parantaa opiskelijoiden motivaatiota opiskella ruotsia. Tämä tulkinta saa tukea myös aikaisemmasta tutkimuksesta.

Portfoliomenetelmä sopii hyvin ammatillisen toisen asteen ruotsin kielen opetukseen, sillä opiskelijoiden usein heikko ruotsin kielen taito saattaa estää heitä saamaan

opintoihinsa kuuluvaa ainoaa ruotsin kurssia hyväksytyksi. Portfolio opetuksessa antaa opettajalle mahdollisuuden eriyttää opetusta opiskelijoiden kielellisten valmiuksien ja heidän kielitaitonsa mukaan. Vaikka portfolio on opetusmenetelmänä vaativa myös opettajalle, kannattaa menetelmää kehittää edelleen. Vaikka tämän tutkielman tuloksia ei voi liikaa yleistää, on tarkoituksena ollut etsiä uusia menetelmiä opettaa ruotsia niin että se motivoi oppilaita, ja sitä kautta parantaa heidän ruotsin kielen taitoaan. Toivottavasti tämän tutkimuksen tulokset antavat uusia ideoita ammatilliseen kielenopetukseen sekä myös muille kouluasteille.